



KIMBERLY SOARES DE ANDRADE

ESTIGMA E EDUCAÇÃO

RELATOS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA



editora **IFC**





KIMBERLY SOARES DE ANDRADE

ESTIGMA E EDUCAÇÃO

RELATOS DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES
DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

BLUMENAU
2024



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
CATARINENSE**

REITOR

Rudinei Kock Exterckoter

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Liane Vizzotto

**PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
INOVAÇÃO**

Cleder Alexandre Somensi

**PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO, INCLUSÃO, DIVERSIDADE E
ASSISTÊNCIA À PESSOA**

Iara Mantoanelli

PRÓ-REITOR DE GOVERNANÇA, ENGENHARIA E TECNOLOGIA

Mário Lucio Roloff

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Jorge Luís de Souza Mota

EDITORA IFC

Coordenadora

Leila de Sena Cavalcante

Conselho Editorial

Fátima Peres Zago de Oliveira

Leila de Sena Cavalcante

Gicele Vergine Vieira

Reginaldo Leandro Plácido

Suely Aparecida de Jesus

Montibeller

Natacha Nancy Martellet Coura

Fernandes

Sheila Crisley de Assis

Paulo César Rodacki Gomes

Sandro Augusto Rhoden

Izaclaudia Santana das Neves

Jonathan Ache Dias

Eliana Teresinha Quartiero

Liliane Cerdótes

Illyushin Zaak Saraiva

Alcione Talaska

Débora de Lima Velho Junges

Emanuele Cristina Siebert

Viviane Lima Martins

Renilse Paula Batista

Capa

DSI COMUNICAÇÃO LTDA

Projeto Gráfico

DSI COMUNICAÇÃO LTDA

Diagramação

DSI COMUNICAÇÃO LTDA

Revisão Textual

DSI COMUNICAÇÃO LTDA

Todos os direitos de publicação reservados. Proibida a venda.

Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Instituto Federal Catarinense. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A554 Andrade, Kimberly Soares de

Estigma e educação: relatos das trajetórias escolares de sujeitos com deficiência/ Kimberly Soares de Andrade. - Blumenau: Editora IFC, 2024.
92 p.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-83029-01-0

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil.
3. Estigma – Psicologia social. I.Título.

CDD: 371.9
CDU: 376

Ficha catalográfica elaborada por Luciana Mara Silva CRB14/948



CONTATO:
Rua das Missões, nº 100
Ponta Aguda – Blumenau/SC
CEP: 89.051-000
Fone: (47) 3331-7850
E-mail: editora@ifc.edu.br

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AAIDD – Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento

ABADA – Associação Blumenauense de Amigos dos Deficientes Auditivos

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde

CIDID/ICIDH – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LBD – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCD – Pessoa Com Deficiência

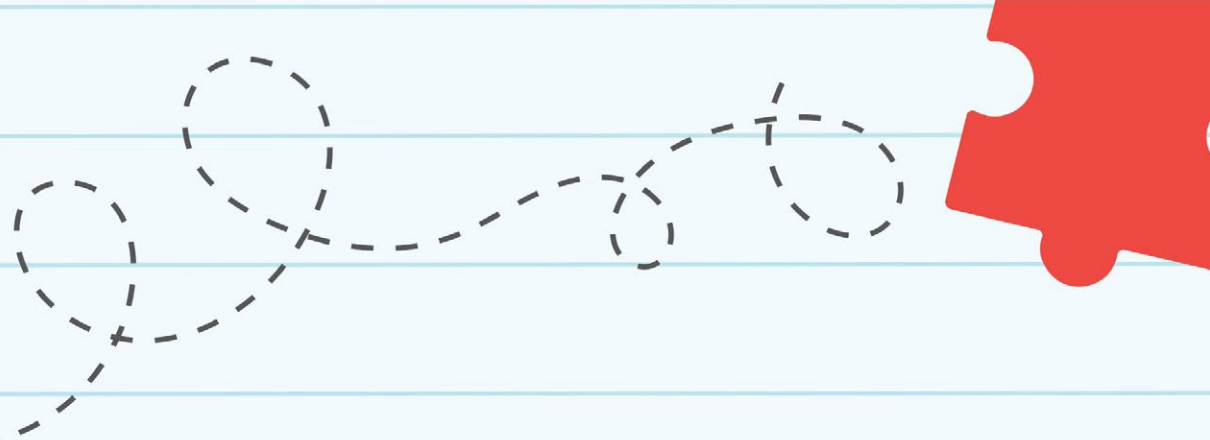
PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

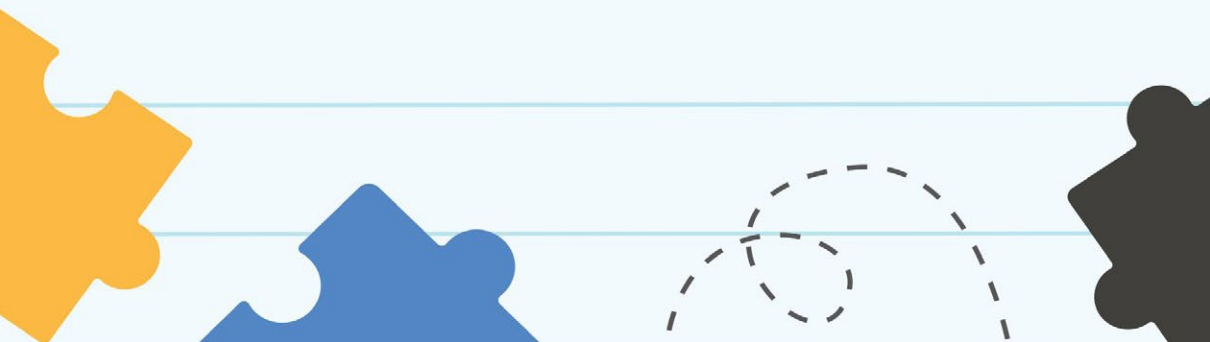
SC – Santa Catarina

UFSC - Universidade de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura



Dedico este livro a Sara Nunes





SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
-------------------------	----

CAPÍTULO 1

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A HISTÓRIA	16
---	----

CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA POR DETRÁS DOS CÓDIGOS	30
--	----

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	66
---	----

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
-----------------------------------	----

REFERÊNCIAS	81
--------------------------	----



INTRODUÇÃO

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2003, p.56).

Este livro resulta da monografia intitulada “Estigma e Educação: Relatos das Trajetórias Escolares de Sujeitos com Deficiência”. A proposta deste trabalho foi investigar os estigmas sociais relacionados às pessoas com deficiência nos espaços educacionais. Para realizar tal pesquisa abordou-se quatro histórias de sujeitos com deficiência que vivenciaram/vivenciam, estigmas em suas trajetórias escolares. A partir desta perspectiva, pensou-se em compreender os estigmas por meio de relatos de experiências de quem vivenciou/vivencia essas situações, pois entende-se que: “nós somos feitos de histórias, não é de a-dê-ênes e códigos genéticos, nem de carne e músculos e pele e cérebros. É de história” (CRUZ, 2010, p. 27).

Esse ebook traz uma inquietação muito forte da autora, que conviveu com três pessoas com deficiência durante seu processo escolar. Nesse período, sem muito conhecimento do assunto, ficava pensativa sobre algumas ações de professores e colegas com esses sujeitos. Um era deixado de lado, sem nenhuma oferta de atividade pedagógica ou de relação com o docente. Sendo visto como incapaz. O outro, era excluído pelos próprios colegas de turma, por não saberem como lidar com ele. O último, por ter uma segunda professora, a relação de ensino aprendizagem e interação social era mantida apenas a partir dela. Com esse convívio foi possível refletir e aprender a partir desses sujeitos, problematizando os motivos de tanto preconceito dentro da escola e o porquê as pessoas eram

marcadas por um ou outro atributo.

Ao pensar no papel da escola (ambiente de análise), deve-se considerar que segundo a Declaração de Salamanca: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.1). Desta forma, a escola regular deveria reformular-se para que esses sujeitos tivessem um acesso escolar que oportunizasse todas as experiências relacionais/sociais e pedagógicas da melhor forma possível, conforme garante a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define o Estatuto da Pessoa com Deficiência (artigo 4º) “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

Para tanto, ao realizar buscas sobre o tema, encontrou-se algumas pesquisas sobre inclusão de pessoas com deficiência na educação. Textos acadêmicos que traziam em pauta: como incluir; o porquê incluir; e qual o papel do pedagogo nesse cenário. Entretanto, notou-se que pouco se aprofunda sobre as reais condições na trajetória dessas pessoas nos ambientes escolares, ou seja, qual é a realidade desses sujeitos dentro da escola regular?

Mediante o exposto, se faz relevante um estudo no qual o objeto de pesquisa seja a história contada pelos próprios sujeitos com deficiência em suas experiências. Pensando-se em uma maior discussão e visibilidade a partir de quem vive inclusão, podendo assim, gerar mudanças sociais. Mudanças que alterem percepções estereotipadas e padronizadas ao sujeito com deficiência. Mudanças no sentido de ampliar a visão da sociedade para a necessidade da

inclusão e de seus pertencentes. Mudanças de ideologias e valores tidos como referência, mas que representam apenas uma pequena parcela de pessoas, enquanto o restante fica à margem. Mudanças que visam um ensino anticapacitista (contra o preconceito às pessoas com deficiência) e que valorize a diversidade humana.

Acerca disso, o objetivo geral deste ebook foi investigar a trajetória escolar de pessoas com deficiência buscando as possíveis relações com os estigmas sociais. E os objetivos específicos foram: contextualizar a história da educação relacionando às pessoas com deficiência; conhecer os participantes da pesquisa e suas experiências na educação, analisando e problematizando esses relatos; e identificar contribuições para uma educação inclusiva.

Os instrumentos teóricos utilizados no presente livro compreendem o conceito de estigma por Erving Goffman. Goffman, foi um escritor, sociólogo e antropólogo que influenciou estudos em diferentes áreas, neste caso em especial, a educação. Esse autor escreveu em 1963 o livro “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, que embasará alguns conceitos que serão discutidos no decorrer do texto. Os estigmas sociais vão ao encontro com expectativas e rótulos que um grupo, ou determinado grupo coloca em um sujeito. Como diz o autor: “há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la” (GOFFMAN, 2004, p. 9). Essa expectativa e separação em categorias que o autor cita, vem historicamente, com o próprio termo estigma. Ele esclarece que: “o estigma é a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p.4).

O termo estigma nasceu na Grécia, para se referir a sinais

corporais que evidenciavam algo “extraordinário ou mau sobre o status moral de quem o apresentava” (Id, 2004, p. 5). Esses sinais poderiam variar, eram feitos no corpo cortes ou até mesmo com fogo e representaria que aquele sujeito marcado deveria ser evitado (exemplo: escravos e criminosos). Com isso, criava-se a separação dos sujeitos que tinham o estigma (marca) e os que não tinham e que pelo status moral da época, os que não tinham eram superiores. Um estigma seria então, um atributo/marca que não foi desejado, com base em “expectativas normativas” (GOFFMAN, 2004, p. 5) sobre as pessoas, neste caso, sobre os estigmatizados e os ditos “normais”. Essas expectativas normativas são pré-concepções/ exigências do que aquele indivíduo que se apresenta à sociedade deveria ser, ter e portar.

A sociedade passa a categorizar os indivíduos conforme seus atributos e as expectativas em relação a eles. Ou seja, todos deveriam seguir o padrão considerado “normal e natural” e aqueles que tinham algo de diferente eram considerados “uma espécie menos desejável” (Id, 2004, p. 6), ou seja, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo o a uma pessoa estragada e diminuída” (Id, 2004, p. 6). Ao pensar na deficiência, esse descrédito é vinculado a um corpo com “defeito”, um corpo atípico, que não é esperado, que foge do padrão. Desta forma, o senso comum relacionava esse corpo, esse sujeito, a uma pessoa inferior e incapaz.

Essa categorização e separação de grupos aumentou com a influência da igreja católica, que trouxe o viés médico para pensar os sujeitos estigmatizados. Criou-se então o modelo médico, este “define níveis, graus de deficiência e estabelece habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social” (MANTOAN, 2017, p. 40). Esse modelo médico seria uma junção

de um modelo religioso com a medicina, pensando na deficiência como graus, limitações e identificação de doenças. Com base no modelo médico, originou-se nomenclaturas para referência desses sujeitos, como por exemplo “pessoa deficiente, portadora de deficiência” (MANTOAN, 2017, p. 41) vindo como herança desse modelo. Por exemplo, ao analisar apenas a palavra “portadora” condiz com um peso, um fardo, algo que a pessoa que tem deverá carregar, o que pode inferiorizar a capacidade de uma pessoa com deficiência.

Em escolas, serviços de higiene para a identificação de crianças “anormais” (KASSAR, 2011, p. 43) eram realizados, pensando justamente nessa padronização e estigmatização de pessoas que fugissem do normal. O alunado anormal seriam “os débeis físicos”, “débeis mentais”, “doentes contagiosos”, “cegos”, “surdosmudos” e os “delinquentes” (BRASIL, 1993 apud KASSAR, 2011, p. 43). Assim, agrupando os sujeitos com deficiência em um grupo ‘homogêneo’, estariam ‘protegendo’ esses sujeitos da sociedade e ‘protegendo’ a sociedade desses sujeitos. Sem pensar em cada sujeito em particular, mas em prol da higienização, uniformização e eliminação de defeitos, afinal, com a predominância cristã, todos deveriam ser a imagem e semelhança de Deus, ou seja, “perfeitos”. Segundo PESSOTTI (1984, p.17) e conforme citado por KAILER e PAPI (2014, p. 3), essa concepção de perfeição humana influenciou na forma de tratar as pessoas com deficiência, pois:

a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância cuja explicação última reside na visão pessimista do homem, entendido como uma besta demoníaca quando lhe venham a faltar a razão ou a ajuda divina (KAILER e PAPI, 2014).

Diante disto, a presença de um estigma assim como de uma deficiência ocasionava um evitamento social, ainda mais se o estigma e/ou deficiência eram visíveis. Iremos utilizar aqui os termos “desacreditado” e “desacreditável” de Goffman para explicar um pouco isso. Para o autor (GOFFMAN, 2004), existem três tipos de estigmas: o primeiro as abominações do corpo (deformidades físicas), o segundo culpas de caráter (vontade fraca, desonestidade, vícios, prisão, distúrbio mental, etc.) e o terceiro, estigmas que são transmitidos (raça, religião). E agora pensando no sujeito este que está estigmatizado, ele pode ser desacreditado, ou seja, sua condição é “imediatamente evidente” (GOFFMAN, 2004, p. 7) ou pode ser desacreditável, que não é exposto naquele instante, porém pode se tornar desacreditado. Sendo assim, o sujeito que possui um estigma visível é mais fácil de ser excluído imediatamente, do que aquele que é desacreditável.

Em vista disso, foi criado o Modelo Social que busca desocultar a voz desses sujeitos com deficiência, sujeitos esses estigmatizados. Esse modelo, diferentemente do médico, quis trazer à tona o sujeito por trás da sua deficiência. Sujeito esse de direitos, deveres, vontades, opiniões. O modelo social foi instituído em 1977 no Reino Unido “por iniciativa de pessoas com deficiência” (MANTOAN, 2017, p. 40) para pensar nos sujeitos como eles mesmos e não em suas características analisadas medicamente. Uma percepção agora de vida cidadã. Esse modelo, assim como a criação de leis, estatutos, legislações e outros documentos trouxeram debates no campo da educação para pensar os sujeitos com deficiência, suas trajetórias na história, os estigmas, os preconceitos e vários outros termos que se debruçam neste campo. A educação para pessoas com deficiência vem passando por avanços e retrocessos durante esses anos, mas é a

partir de documentos como: a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a Constituição Federal de 1988; a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990; a Declaração de Salamanca de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996); o Plano Nacional da Educação (PNE 2014); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), dentre outros, que foi possível incluir uma pessoa com deficiência, historicamente estigmatizada, dentro de uma sala de aula regular, em um ensino obrigatório, gratuito e laico.

Considerando as características desse livro, observou-se a necessidade de uma metodologia que atendesse às perspectivas da realização de entrevistas e o trabalho com história oral, para isso, esse ebook também se fundamenta no livro de Sônia Freitas (2002). A metodologia de história oral é um instrumento que traz para observação memórias e experiências, baseando-se nas falas dos próprios protagonistas. Ressalta a consciência do indivíduo sobre sua participação na história e seu reconhecimento enquanto sujeito histórico, social e cidadão, valorizando sua subjetividade. Em vista disso, esse ebook utilizou-se de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, essas entrevistas foram colocadas no google formulário e enviadas para o whatsapp dos cinco sujeitos da pesquisa (apenas quatro fizeram a devolutiva). Após essa devolutiva da entrevista, eles (as) foram convidados(as) para participarem de uma conversa online (pela plataforma google meet) para contar mais detalhes sobre suas experiências, expor outras histórias, ou sentimentos.

Esse ebook também teve como fonte de estudo as contribuições do sociólogo Pierre Bourdieu, destacado principalmente na análise desses resultados. Bourdieu trouxe

muitas contribuições científicas em estudos sobre arte, comunicação, linguagem, religião, política e educação. Bourdieu criou os conceitos de habitus, campo e capital, para tentar compreender as relações de poder e domínio existentes dentro do mundo social. Seus conceitos serão discutidos mais a frente para pensar o campo escolar, campo este que está dentro de um mundo social cheio de relações de poder, dominação e hierarquização.

Utilizou-se também o aporte do livro e artigo da doutora professora Maria Teresa Eglér Mantoan que falam sobre a necessidade de mudança da educação e da escola, sobre a filosofia da diferença (pautada na valorização e reconhecimento da diferença), sobre o papel do professor e sua ressignificação. Além do livro da autora e antropóloga Débora Diniz, que vem para problematizar as definições das deficiências além de suas lesões, mas como denúncias de uma estrutura social opressora.

A organização teórica desse ebook se dá primeiramente em discorrer sobre a educação que era realizada na antiguidade e a visão que tinham naquele contexto histórico sobre as pessoas com deficiência; conta também com a explicação dos primeiros tipos de instituições voltadas a esses sujeitos, até sua inclusão no ensino regular, diferencia integração de inclusão; E por fim, expõe documentos e legislações que garantem uma educação de qualidade para todos, perante a lei.

Em segundo momento, esse ebook traz a diferenciação de CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde) e CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) e definições para as deficiências pelo modelo médico; Traz também a problematização

das terminologias destinadas às pessoas com deficiência e as pessoas surdas; Os quatro relatos das trajetórias dos sujeitos entrevistados; e a análise/problematização desses relatos a luz das contribuições de Pierre Bourdieu e dos estigmas sociais (Goffman). E em último momento, relata contribuições e desafios para uma educação efetivamente inclusiva a partir da autora Maria Teresa Eglér Mantoan, destacando a filosofia da diferença; a valorização da diversidade e a educação para todos.

Tendo em vista esses aspectos, ressalta-se a necessidade do aprofundamento sobre as experiências reais desses sujeitos para o campo da educação. Esse campo que esteve e está em constante mudança, para o qual precisamos contribuir. Assim como os sujeitos com deficiência só foram incluídos em sala de aula por meio de muita luta e conquistas de direitos, cabe a nós como sociedade entender que inclusão é um dever social e não um benefício opcional. Para que isso venha acontecer, é necessário muito debate, discussão e estudo sobre, afinal, conforme Vygostky menciona, onde tem dificuldade, existe possibilidade e todo sujeito tem possibilidades de ser e fazer:

a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma (VYGOTSKY, 1989, p. 3).

Logo, é necessário desconstruir pensamentos capacitistas, estigmatizados, excludentes e segregacionistas, que vem enraizados na nossa sociedade, pois todos somos sujeitos, cada qual com suas subjetividades e singularidades.



CAPÍTULO 1

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A HISTÓRIA



1. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA DURANTE A HISTÓRIA

As pessoas com deficiência foram vistas de diferentes formas no decorrer da história e das fases temporais. A primeira (pré-cristã) é marcada como a fase da exclusão, no qual a educação ainda se voltava a poucos, pois era influenciada fortemente pelo domínio religioso. Seu maior foco, era a busca pela perfeição divina, gerando a exclusão daqueles que não se encaixavam nessa perspectiva. As pessoas com deficiência não possuíam nenhum tipo de atendimento educacional e eram excluídas, ignoradas, perseguidas, rejeitadas e/ou eliminadas. Na Antiga Grécia, por exemplo, as crianças com deficiências físicas eram “colocadas nas montanhas ou condenadas à morte” (CAMPOS e MARTINS. 2016, p.224) e assim a sociedade não precisaria admitir a existência de pessoas que não ‘cumpriam com o ideal divino’.

Na Idade Média as pessoas com deficiência eram “tidas como criações do diabo” (Id. 2016, p.224), relacionadas a causas sobrenaturais, bruxarias e feitiçarias. Esse período ficou marcado pelo misticismo, conforme (Id. 2016, p.224): “nas sociedades primitivas, o indivíduo portador de deficiência era “olhado” com superstição e malignidade. O pensamento social era caracterizado como mágico-religioso e concebia a diferença como uma ameaça”. O diferente do que se era esperado socialmente gerava medo, julgamento, exclusão, desconforto e a justificativa findava-se que esses sujeitos eram ‘ameaças à sociedade’.

Na Idade Moderna é possível direcionar o olhar investigativo

para o Brasil, considerando a chegada dos jesuítas no período colonial. Foi em 1500 o ano em que Pedro Álvares Cabral chegou ao Brasil em seu barco português (CALEGARI, 2014), essa data ficou marcada como o descobrimento do Brasil. Os portugueses ao chegarem no Brasil depararam-se com habitantes, os indígenas, povo este que seria o público alvo da educação jesuítica.

A educação como uma prática institucional é introduzida no Brasil pelos missionários jesuítas em 1549, a missão dessa ordem religiosa era catequizar os indígenas (SOUZA, 2018). Esse momento também pode ser conhecido como o “período heróico” (MARTINO, 2012), no qual são destinadas pessoas para o trabalho pedagógico. Esse trabalho se firmou a partir da Companhia de Jesus, grupo de indivíduos destinados a ensinar os indígenas sobre a ‘verdade’, a língua portuguesa e a doutrina católica. Um nome importante para citar é o Padre José de Anchieta que aprendeu a língua Tupi para facilitar esse processo de catequese e conseguir comunicar-se melhor com os indígenas, sendo o autor da primeira gramática na língua Tupi. Os jesuítas dedicaram atenção às crianças indígenas, em especial os meninos, afinal era mais fácil moldar aqueles que ainda tinham uma vida a aprender, diferentemente dos mais velhos, que já tinham conhecimentos e crenças mais firmadas. Ao mesmo tempo, educavam os filhos dos colonos. Muitos indígenas morreram pelas doenças trazidas pelos portugueses, outros foram mortos ou fugiram para as florestas. (SOUZA, 2018).

Esse período durou 210 anos e o seu método mais eficaz foi o Ratio Studiorum. O método pedagógico jesuítico ganhou grande força, para tanto era necessário achar uma forma de equiparar o trabalho dos jesuítas, uma base comum para seu trabalho, um manual, um currículo. Criou-se então o Ratio Studiorum, um método

que garantiria uma universalidade desse saber (NEGRÃO, 2012), ou seja, não contava com experiências particulares, mas com um saber coletivo comum, aplicável a todos. Com a catequização o saber não era apenas algo científico, mas também religioso. Com base nisso, o estudante saberia o que é ‘certo ou errado’, ‘bom ou mau’, como se portar e quais características deveria ter, para que assim, se tornasse alguém digno socialmente e espiritualmente. A Companhia de Jesus criou colégios e espaços, em que se aplicavam como método o Ratio Studiorum:

[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesial. [...] Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] (CASIMIRO, 2010, p.87)

Analisando a citação, compreende-se que a educação formal era voltada apenas aos homens, filhos da elite. Para os demais homens a educação era diferente, continha “níveis de ensino” conforme sua categoria social. No caso das mulheres, a educação feminina era confessional e tinha como princípio a preparação para se tornarem esposas, conforme Santos (2011, p. 246): “no caso das meninas, os processos educativos estiveram ligados à educação para o governo da casa, aprendia-se a doutrina cristã, os bons costumes, cozer e a fazer renda”.

A companhia de Jesus tornou-se uma instituição forte e com

muitos recursos financeiros, o que causava desconforto nas elites colonizadoras. Para além disso, o primeiro ministro português, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Brasil em 1759 (SOUZA, 2018) e inspirado no movimento iluminista, implantou as reformas pombalinas. Entretanto, muitos resquícios jesuíticos ainda restaram na história brasileira, na sua educação e nas suas instituições.

Após esse período, veio a fase da Institucionalização (século XVIII e XIX) que “pautava-se na segregação social do deficiente e em seu isolamento do convívio social sendo confinado para receber assistência em instituições específicas” (ANJOS e SILVA. 2016, p.4). Foi nesse período que foram fundados asilos e hospitais, nos quais as pessoas com deficiência eram colocadas para evitarem seu convívio social com os demais (recebiam apenas alimentação e roupas, puramente assistencial). Nessa fase, a esperança era de que se tratassem bem uma pessoa com deficiência, poderiam obter graças divinas.

Na terceira fase (segregação final do século XIX e início do XX) nota-se uma certa mudança de pensamento, a partir da organização de escolas e classes especiais para as pessoas com deficiência, a fim de ofertar educação. Segundo Campos e Martins (2016, p. 227) “tem início então uma nova etapa conceptual de educação especial, onde o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e onde se implementam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas”. É durante esse período que muitos pais de pessoas com deficiência se juntam em organizações para colaborarem com a educação especial, trazendo muitas conquistas por meio dessa união. Um exemplo seria a APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais que só foi criada a partir de muita luta de pais de crianças com deficiência.

A quarta fase foi a de Integração (CAMPOS e MARTINS, 2016). Foi a partir desse momento que os sujeitos com deficiência entraram para o ambiente escolar junto aos outros alunos. Surgiu um novo paradigma, no qual as pessoas com deficiência deveriam ter o direito de conviver com toda a sociedade, porém, era necessário adequá-los para que pudessem ter esse convívio. Esperava-se que esses sujeitos se ajustassem às normas escolares, às regras e padrões estabelecidos. “Oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar. A escola não muda, mas os alunos têm que mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p.16). O que difere da quinta e última fase, a inclusão escolar.

A inclusão surge a partir de políticas públicas, no final da década de 80 e início dos anos 90. Tendo como objetivo principal a não exclusão de crianças no ambiente escolar, garantindo que todos possam frequentar a sala de aula regular, no qual a escola deve-se adequar para receber todos os sujeitos e suas particularidades. Não seria mais integração (onde o aluno se adequa ao meio), mas inclusão (onde o meio se adequa a diversidade dos indivíduos). “A inclusão, esta não questiona somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração... Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p.16). Para Mantoan (2003, p.16) “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

1.1. EDUCAÇÃO DIREITO DE TODOS (AS)

Ao analisar esses recortes históricos, observa-se que a educação desde seus primórdios não era destinada a todos os indivíduos da sociedade, mas era um privilégio que poucos possuíam. A partir de muitas lutas sociais no decorrer da história, foi garantido o direito de educação para todos, homens, mulheres, pessoas com deficiência e pessoas de diferentes classes sociais. A partir dessa perspectiva, cabe destacar alguns documentos que trazem esse direito.

Dom Pedro I em 25/03/1824 outorgou a Constituição 1824, que possui em seu artigo 179 (XXXII) o direito à “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Porém, naquele contexto histórico as pessoas não eram vistas como iguais em direitos. Desta forma, um dos documentos mais importantes na história do Brasil dando início a igualdade entre os indivíduos foi a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, que em seu primeiro artigo expõe: “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (ONU, 1948) e complementa em seu segundo artigo:

todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

A Declaração dos Direitos Humanos trazia uma nova visão de sociedade, buscando mostrar que todos os seres humanos, independentemente de suas características mais individuais, possuem direito de serem considerados cidadãos. Conforme o sexto artigo da mesma declaração: “todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei” (ONU,

1948).

O artigo 26 da Declaração é destinado especificamente à educação, salientando que “todo o ser humano tem direito a instrução” (ONU, 1948), sendo esta gratuita, obrigatória e acessível a todos, respeitando os direitos humanos. Quando se fala de ser acessível, entende-se que todos os sujeitos terão oportunidades e condições favoráveis nesta instrução.

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil com intuito de assegurar os direitos sociais e individuais da sociedade. E em seu capítulo III (da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I da Educação) artigo 205 traz a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), ou seja, a instrução/educação não só é um direito de todos, mas também responsabilidade do Estado, da família e também da sociedade, pois esta deve colaborar nesse processo.

A Constituição (BRASIL, 1988) também apresenta como o ensino deve ser ministrado, ou seja, princípios para sua ação, dentre eles: I a igualdade de condições tanto para o acesso, como também para a permanência na escola; III o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; IV a gratuidade no ensino público em estabelecimentos oficiais; VII garantia no padrão de qualidade. A escola então deveria ofertar uma educação de qualidade, gratuita e garantir condições iguais para que todos os sujeitos pudessem ingressar na escola e conseqüentemente, permanecer nela, levando em conta o pluralismo e a variedade de pensamentos entre os sujeitos. Foi a

partir da Constituição Federal de 1988 que a educação “passa a ser apresentada como um Direito Social” (KASSAR, 2011, p.46).

Avançando um pouco na história, de 5 a 9 de março de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, foi firmado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento este, que ficaria conhecido até os tempos atuais pela garantia de uma educação para todos. Em sua introdução o documento explicita o fato de que muitas pessoas não têm acesso à educação e/ou são analfabetas, expondo as seguintes informações: “mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos dois terços das quais mulheres são analfabetos [...]” (DECLARAÇÃO, 1990). Hoje, com o avanço da tecnologia, da informação e da garantia dos direitos, a educação passou a ser mais acessível aos indivíduos. Entretanto, não se pode negar que os dados sobre a evasão escolar e exclusão resultam de um projeto de educação excludente.

Em seu artigo número 1 o documento traz que toda criança, jovem ou adulto deve ter condições para aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, não sendo só as atividades relacionadas à leitura, escrita, cálculo, mas também aquelas que auxiliam na realidade desses indivíduos, como valores e atitudes, sendo uma preparação para a vida do sujeito, ou seja:

necessárias para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (DECLARACAO, 1990).

O documento explica em seu artigo 2 que para alcançar essa educação deve-se ir além dos currículos e sistemas tradicionais, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade e reduzindo desigualdades. Para que isso ocorra, é necessário garantir esse acesso a educação e que ninguém sofra “qualquer tipo de discriminação no acesso as oportunidades educacionais” (DECLARAÇÃO, 1990). Garantindo no artigo 3.5 “igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Id, 1990).

Em seu artigo número 6, o documento traz que a aprendizagem não pode ocorrer em situação de isolamento, pelo contrário, o (a) educando (a) deve ter assistência e apoio em todas as partes para que assim, participe ativamente da sua própria educação e a partir dela, se beneficie, ou seja, que a educação não seja apenas algo obrigatório e sem sentido para o estudante, mas que a partir dela ele possa ser um cidadão crítico e ativo.

Contudo, foi apenas em 1994 com a criação da Declaração de Salamanca que se pensou em incluir o sujeito com deficiência em um ambiente escolar regular, ou seja, na sala de aula, com os demais alunos. A Declaração de Salamanca trouxe “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidade para Pessoas com Deficiências” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), no qual asseguraria a educação desses sujeitos como parte do sistema educacional.

Embasado no compromisso com a Educação para Todos, a declaração de Salamanca traz a urgência a inclusão de pessoas com deficiência para dentro do ensino regular, levando em conta que (Id, 1994): “toda criança tem direito fundamental à educação”; “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades

de aprendizagem que são únicas”; “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades”.

Para tanto, a Declaração expõe a necessidade do aprimoramento de sistemas educacionais para que assim, se tornem aptos a incluírem todas as crianças em suas diferenças. Além de trazer a educação como pauta de debate e aprimorando o treinamento e estudo dos profissionais da educação. A declaração também explica que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação a sua educação” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) levando em conta que as escolas “deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Id, 1994) além das crianças superdotadas.

O documento chama atenção de que é necessário modificar atitudes discriminatórias e mentalidades que acreditam que “um tamanho serve para todos” (Id, 1994), afinal, não existe ninguém igual a ninguém. Por isso, “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (Id, 1994).

Como bem destaca a declaração, a escola deve garantir a igualdade de oportunidades, como por exemplo o acesso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) as pessoas surdas, no qual destaca-se “a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos” (DECLARAÇÃO

DE SALAMANCA, 1994). Logo, a Declaração de Salamanca traz a necessidade não só de uma educação, mas também de uma escola que seja para todos.

Outro documento importante foi criado em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que reafirma os documentos apresentados anteriormente quando diz que a educação é um dever da família e do Estado (Art. 2º) e que o ensino deve ser ministrado (Art.3º) possuindo como base a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de ideias de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia do padrão e qualidade; e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A LDB 96/94 possui um capítulo específico para a educação especial (V) que explica em seu artigo 58 que a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, devendo ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A partir disso, a oferta da educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

Em seu artigo 59, o documento garante que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;” (BRASIL, 1996).

No capítulo VA traz a garantia de uma educação bilíngue aos surdos, sendo uma modalidade da educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua, e em

português escrito, como segunda língua (Art.60 A), sendo ofertada desde a educação infantil e estendendo-se ao longo da vida.

Em 25/06/2014 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) possuindo vigência por 10 anos. Este documento tem como Meta 4 (4.2 4.9) a universalização do atendimento escolar às crianças com deficiência, no qual traz a implantação de salas de recursos multifuncionais, a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) e a criação de centros multidisciplinares, como metas ao longo do PNE. Além, da garantia de oferta da educação bilíngue (LIBRAS), no processo de garantir uma educação inclusiva que tem como articulação o ensino regular junto com atendimentos educacionais especializados.

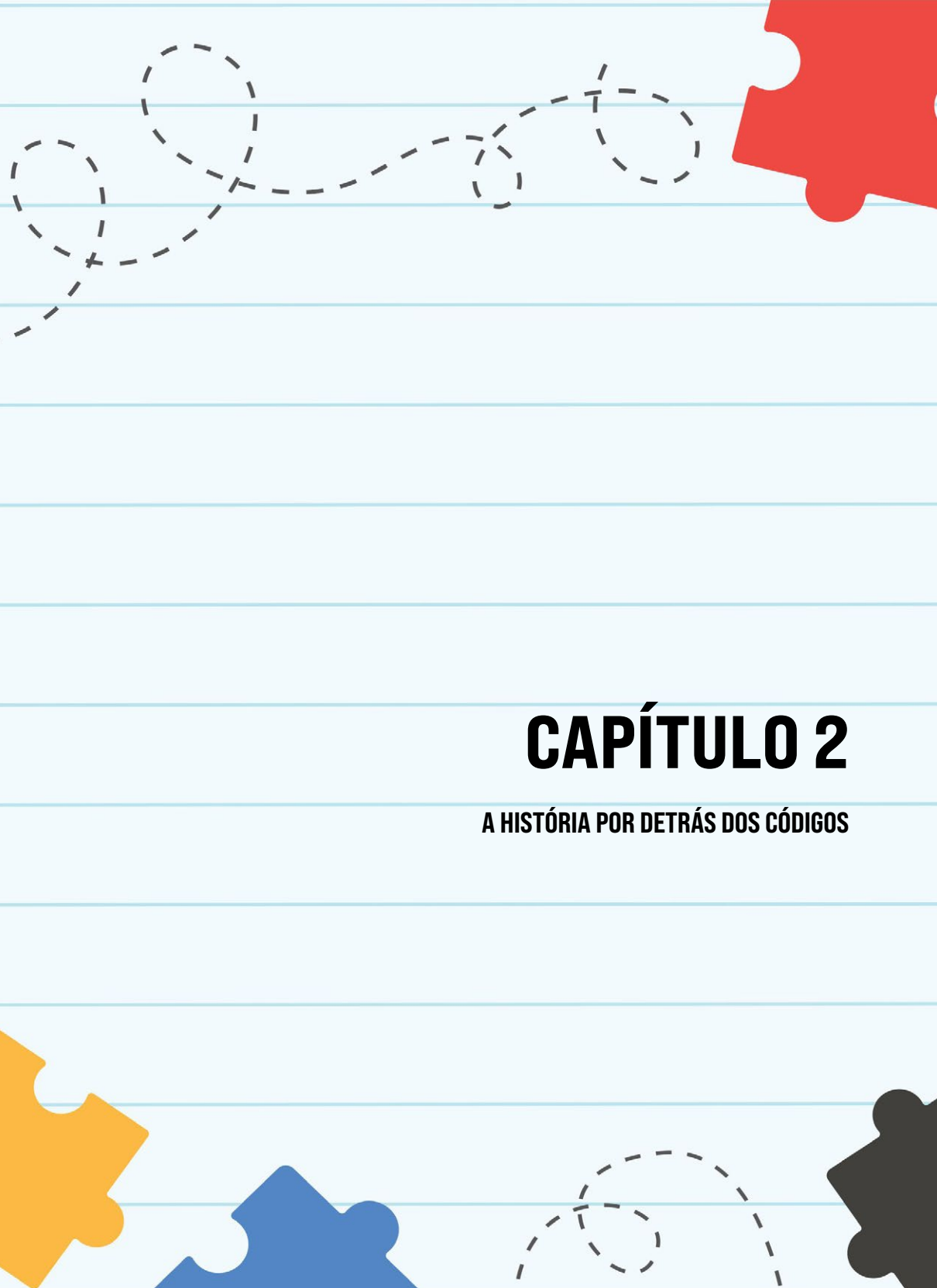
Por fim, é necessário destacar também a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que foi instituída com a finalidade de assegurar e promover igualdade de condições às pessoas com deficiência e sua inclusão social e cidadã. Nela estão os direitos garantidos para as pessoas com deficiência, entre eles: o direito à participação da vida pública e política, o reconhecimento igual perante a Lei, a acessibilidade, a educação, a saúde, entre outros.

O documento menciona no Art. 4º que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Logo, as pessoas com deficiência têm o direito a uma educação inclusiva, que promova o máximo “possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL,

2015) sendo um dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, conforme o capítulo IV da Lei.

O documento reafirma a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem dos indivíduos com deficiência, assim como salvaguardando-os de toda forma de violência, negligência e/ou discriminação. Ofertando a educação bilíngue (LIBRAS 1ª língua); a acessibilidade, afinal, para que o aluno seja incluído ele precisa conseguir chegar até a sala de aula (rampas de acesso, elevadores, piso tátil); o Sistema Braille e o uso de tecnologias assistivas; o acesso em igualdade a jogos e atividades recreativas (esportivas e lazer); e também, a profissionais de apoio escolar.

Todos os documentos referenciados nesse livro significam um avanço nas políticas de inclusão, resultam de lutas históricas para garantir a educação como um direito de todos. Entretanto, sabe-se que essa educação deve ser de qualidade e oportunizar o acesso e permanência de todos os indivíduos. Será que isso realmente é garantido na prática? Será que todas as pessoas se sentem incluídas e beneficiadas em sua educação? Será que todos esses documentos garantem uma educação promotora de equidade?



CAPÍTULO 2

A HISTÓRIA POR DETRÁS DOS CÓDIGOS

2. A HISTÓRIA POR DETRÁS DOS CÓDIGOS

Esse livro teve como coleta de dados os relatos de quatro sujeitos com deficiência que compartilharam suas experiências escolares, sendo duas mulheres e dois homens. Todas as informações aqui trazidas terão como base a entrevista realizada pelo google formulário e a conversa feita a partir da plataforma google meet, no qual todos os quatro participaram.

As perguntas formuladas aos sujeitos na entrevista, foram elaboradas com a finalidade de compreender a realidade escolar de pessoas com deficiência no ensino regular, trazendo questionamentos para conhecer quem são esses sujeitos e se durante suas trajetórias, passaram por estigmas sociais. O respaldo teórico para a entrevista foi a metodologia de história oral, como recorte de realidades para a compreensão das trajetórias desses sujeitos dentro do campo da educação, trazendo o protagonismo de suas falas.

2.1. CID e CIF

A LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência) considera em seu Artigo 2º pessoa com deficiência aquela que: “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. A Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência complementa: “No Brasil, a cultura vigente e a definição legal consideram

peças com deficiência aquelas pertencentes aos segmentos com deficiências mental, motor, sensorial e múltiplo". A OMS (Organização Mundial de Saúde 1948) estima que "cerca de 10% da população de qualquer país em tempo de paz possui algum tipo de deficiência, das quais: 5% é pessoa com deficiência mental; 2% com deficiência física; 1,5% com deficiência auditiva; 0,5% com deficiência visual; e 1% com deficiência múltipla" (Portaria nº 1.060, 5 de junho de 2002). O documento explica que as principais causas das deficiências são transtornos congênitos e perinatais, ou seja, falta de assistência ou até assistência inadequada às mulheres na fase reprodutiva.

A deficiência visual compreende:

uma situação irreversível de diminuição da visão, mesmo após tratamento clínico e ou cirúrgico e uso de óculos convencionais'. O deficiente visual total ou com baixa visão tem restringida a sua velocidade de trabalho, a orientação e a mobilidade, bem como a sua capacidade de realizar tarefas. Essa deficiência é classificada pela OMS em categorias que abrangem desde a perda visual leve até a ausência total de visão (BRASIL, 2002).

A OMS estima que existam 38 milhões de pessoas cegas no mundo e cerca de 110 milhões possuem baixa visão, tendo assim um total de 148 milhões de pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2002). Já a deficiência auditiva é caracterizada pela "perda total ou parcial da capacidade de ouvir, manifesta-se como surdez leve e moderada, surdez severa ou profunda" (BRASIL, 2002). As causas mais frequentes de deficiência auditiva (moderada a profunda) são a rubéola gestacional e outras infecções pré-natais. Na deficiência auditiva leve e moderada, a otite média é a causa mais frequente na infância.

A deficiência mental, hoje, deficiência intelectual (mudança de

terminologia) é:

de acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD), na deficiência mental observa-se uma substancial limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades para a vida diária. A pessoa com essa deficiência, assim, caracteriza-se por apresentar um déficit na inteligência conceitual, prática e social (BRASIL, 2002).

Assim como o termo deficiência mental passou a ser deficiência intelectual, a AAMD também mudou sua sigla, sendo hoje chamada de Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Essa deficiência é caracterizada “por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade” (BRASIL, 2002). A deficiência motora (Id, 2002) refere-se ao comprometimento do sistema locomotor, compreendendo o sistema ósteo articular, sistema muscular e o sistema nervoso. O Déficit Neurológico é o comprometimento da perda da função causada por lesões no sistema neurológico. E deficiência múltipla é a associação na mesma pessoa, duas ou mais deficiência primárias (visual, intelectual, auditiva e/ou motora).

O Decreto nº 3.289, de 20 de dezembro de 1999 traz em seu Artigo 3º: “deficiência toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). No seu Art. 4º (Id, 1999) considera pessoas com deficiências aquelas que se enquadram nas seguintes categorias:

I deficiência física alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004)

II deficiência auditiva perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas freqüências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000Hz; (BRASIL, 2004)

III deficiência visual cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (BRASIL, 2004)

IV deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; h) trabalho; (BRASIL, 2004).

V deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999).

Essas classificações são amparadas pela OMS, que estipula a partir da CID (Classificação Internacional de Doenças) um padrão de códigos de lesões, doenças e distúrbios. A CID foi criada para “responder à necessidade de conhecer as causas de morte” (NUBILA

e BUCHALLA. 2008, p.326), ampliada para codificar situações de pacientes nos hospitais. A CID foi resultado do modelo médico, no qual “registra uma condição anormal de saúde e suas causas” (NUBILA e BUCHALLA. 2008, p.327) e as condições ou estados de saúde propriamente ditos (CID10). Contudo, notou-se que a CID não abrangia toda a necessidade de registro, com isso, foi criada a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), esta que deve complementar a utilização da CID.

A CIF foi desenvolvida a partir da “Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens 1980”, no qual sua necessidade voltava-se de início para as consequências das doenças, ou seja, alcançar aonde a CID não chegava. Sendo assim, a OMS possui duas classificações para a descrição de estados de saúde: CID e CIF, “enquanto a CID 10 fornece os códigos para mortalidade e morbidade, a CIF fornece os códigos para descrever a variação completa de estados funcionais que capturam a experiência completa de saúde (NUBILA e BUCHALLA. 2008, p.329), ou seja, “a CID10 fornece um “diagnóstico” de doenças, distúrbios ou outras condições de saúde e essas informações são complementadas pelas informações adicionais fornecidas pela CIF sobre funcionalidade” (NUBILA e BUCHALLA. 2008, p.329).

O agrupamento realizado pela CIF é a partir de características comuns, como origem, tipo ou similaridade, sendo organizada em três componentes, 1º O Corpo são duas classificações, uma para funções (representado pela letra B body functions) e outro para estrutura do corpo (representado pela letra S structure). 2º Atividade e Participação, o que o corpo realiza (aspectos da funcionalidade a partir da perspectiva individual e social Letra D, domain). 3º Contexto, em que circunstância esse corpo realiza suas atividades e participação

(fatores ambientais ambiente físico, social, atitudes), representado pela letra E, environment. A CIF “adota também o modelo social de deficiência ou incapacidade, em comparação com o modelo médico previamente usado” (NUBILA e BUCHALLA. 2008, p.332), não só padronizando em códigos de doença, mas compreendendo a funcionalidade em um contexto também, social. As definições dos componentes da CIF são: Funções Corporais (funções fisiológicas ou psicológicas do corpo); Estruturas Corporais (órgãos, membros e outros componentes); “Deficiências: são problemas na função ou estrutura corporal, tais como um desvio ou perda significativos” (NUBILA e BUCHALLA. 2008, p.330); Funcionalidade (funções do corpo em desempenho de tarefas); Incapacidade (termo genérico para deficiências, limitações e restrições).

Segundo Nubila e Buchalla (2008), a CIF (modelo biopsico-social) se deve ao apoio e participação de pessoas com deficiência, no qual fizeram o modelo antes conhecido como CIDIC/ICIDH mudar suas concepções para se tornar um modelo mais adequado para entender as situações de “incapacidades” vividas (modelo médico e social). Contudo, elas destacam que no Brasil algumas leis contêm elementos de definição da CIDIC/ICIDH, mas pouco se avançou na incorporação da CIF. E que algumas discussões sobre esse tema são pautadas na CIDIC/ICIDH, no qual possui valor negativo por ser um modelo linear que condiz com a ideia de desvantagem (p.10). Para a CIDIC a deficiência é “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica” (BRASIL, 2002).

Por fim, vale destacar, que no ano de 2022, aconteceu a revisão e atualização da CID (Classificação Internacional de Doenças) e que mesmo que as pessoas com deficiência tenham seu número de CID, é necessário compreender que a deficiência não é doença, que esses

números e classificações não definem uma pessoa, seja ela PCD ou não.

2.2. REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

Alguns podem hesitar em tocar ou guiar o cego, enquanto que outros generalizam a deficiência da visão sob forma de uma gestalt de incapacidade, de tal modo que o indivíduo grita com o cego como se ele fosse surdo ou tenta erguê-lo como se ele fosse aleijado. Aqueles que estão diante de um cego podem ter uma gama enorme de crenças ligadas ao estereótipo (GOFFMAN, 2004, p. 8).

A nomenclatura para referência de pessoas com deficiência durante os anos tem passado por mudanças (SASSAKI, 2002), esses sujeitos que historicamente já foram vinculados a seres místicos, monstros, aberrações, a pessoas incapazes, defeituosas, doentes, anormais, imperfeitas e inválidas. Mais recente na história, foram chamados de excepcionais, deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidade especiais, pessoas especiais e agora por fim, pessoas com deficiência (PCD). “A terminologia pessoas com deficiência é o mais recente termo adotado formalmente pela legislação internacional” (MACIEL, 2020, p.58). O modelo social contribuiu para desmedicalizar a diversidade, fazendo com que muitas dessas nomenclaturas já não servissem mais. A Lei 6.949/09 reconhece que deficiência é um conceito em evolução, no qual tenta-se eliminar sua valoração negativa e a negatividade simbólica de termos pejorativos, que denotem incapacidade e/ou impedimento.

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade

A mudança dessas nomenclaturas tem a ver com representação e identidade desses sujeitos, conforme Pastore (2001, p. 24):

é isso que acontece quando as pessoas se referem ao paralítico, ao cego, ao surdo, etc. Elas destacam, em primeiro lugar, o atributo – e não o ser humano. Com base nisso, passam a imputar ao portador daquela limitação um conjunto de imperfeições que ele não tem. É assim que se forma o estigma. Quem tem estigma é tratado, pelos preconceituosos, como um ser não inteiramente humano.

Quando dizemos que aquele indivíduo é uma pessoa com deficiência, estamos antes de tudo, dizendo que ele é uma pessoa como qualquer outra, com gostos, opiniões, vontades, desejos, conhecimentos, etc. Reconhecendo que sim, a deficiência faz parte daquele indivíduo, mas não é o seu todo, é apenas uma parcela de quem ele é. Quando mencionamos ele só por sua deficiência, reduzimos-o a uma limitação, a um código de lesão, a uma incapacidade e se esquece do ser humano além do diagnóstico, ele é referenciado não por suas características pessoais, como uma música que gosta, um sabor preferido de pizza ou um personagem favorito de livro, mas como alguém marcado por um impedimento.

Tanto as mentes como os corpos saudáveis podem estar aleijados. O fato de que pessoas “normais” podem andar, ver e ouvir não significa que elas estejam realmente vendo ou ouvindo. Elas podem estar completamente cegas para as coisas que estragam sua felicidade, totalmente surdas aos apelos de bondade de outras pessoas; quando penso nelas não me sinto mais aleijado ou incapacitado do que elas. Talvez, num certo sentido, eu possa ser um meio de abrir os seus olhos para as belezas que estão à nossa volta: coisas como um aperto de mão afetuoso, uma voz que está ansiosa por conforto, uma brisa de primavera, certa música, uma saudação amistosa. Essas

peças são importantes para mim e eu gosto de sentir que posso ajudá-las. (GOFFMAN, 2004, p. 13).

Débora Diniz diz que “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo como lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p.6). Esses termos que mudaram no decorrer dos anos também denunciam uma sociedade que o “corpo do cego é um corpo inesperado diante da expectativa do discurso normal” (Id, 2007, p.8). Um discurso de perfeição e de um padrão de normalidade visto desde a Idade Média, um padrão que nunca será alcançado. Diniz (2007, p.8) acrescenta: “opor-se a ideia de deficiência como algo anormal não é ignorar que um corpo com lesão medular necessite de recursos médicos ou de reabilitação”, mas é entender que “ser cego é apenas uma das muitas formas de estar no mundo” (DINIZ, 2007, p.7).

Quando falamos de pessoas surdas, isso também ocorre, por isso, atualmente está sendo bastante falado em discursos pautados na visão socioantropológica, o reconhecimento da surdez como cultura: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS” (Decreto 5.626 de dezembro de 2005 Art. 2º) e “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005). A categoria surda é a representação da coletividade da comunidade surda brasileira, que é composta por falantes de LIBRAS, afirmando: “a surdez como particularidade linguística e cultural; ocupando espaços de representação política relativos à surdez; circulando entre instituições ocupadas por surdos” (ASSÊNSIO, [2014], p.2).

A categoria da deficiência auditiva representa a perda auditiva, enquanto a da pessoa surda, agrega uma nova visão, a compreensão de mundo por meio de experiências visuais (principalmente, uso da Língua Brasileira de Sinais). Essa categoria reconhece a LIBRAS como a língua natural dos surdos, sendo uma forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico é de natureza visuomotora, com gramática própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e de conhecimento.

2.3 RELATOS

Conforme Boris Pasternak: “a vida sempre transborda de qualquer cálice” (apud FREITAS, 2006, p.16)

2.3.1 “Eu não falo errado, eu falo diferente” (ENTREVISTADA 1, 2022)

A entrevistada número 1 é uma mulher, estudou a maior parte de seu tempo em instituição pública, em Blumenau. É graduada, mestrada e uma pessoa surda. Teve perda gradativa de audição. Em seu relato ela explica que seus pais são ouvintes e sua irmã também é surda. Eles não tinham comunicação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), desta forma, ela foi aprender LIBRAS com vinte e três anos de idade, decidindo a partir desse momento trabalhar nessa área. Ela conta que já conhecia o termo estigma e que passou (com frequência) algumas situações estigmatizantes. Como a mesma aprendeu LIBRAS com vinte e três anos, passou grande parte de sua trajetória escolar utilizando a oralização para se comunicar, dependendo da leitura labial. Ela destaca que sua oralidade sempre foi diferente das pessoas que não tem surdez. Por essa diferença, ela era rotulada como uma aberração, como alguém estranha, por não conseguir ouvir e falar da forma que as pessoas queriam. A entrevistada relata que passou por

algumas situações constrangedoras durante sua trajetória escolar, uma delas foi a partir do menosprezo dos professores com a forma dela falar, fazendo com que ela se tornasse motivo de piada dos alunos, ou seja, as atitudes dos professores influenciavam os alunos em seus comportamentos.

Um exemplo bem específico que a mesma contou, foi que uma vez pediu para sua professora um esclarecimento de uma atividade que não havia compreendido. A professora, não entendendo o que ela estava falando, perguntou aos alunos como eles faziam para entendê-la, expondo-a. Outra experiência que a entrevistada trouxe em seu relato, foi em uma atividade do hino nacional, no qual a professora pediu para que eles escrevessem o hino a partir da música que escutaram. Com isso, a entrevistada conversou com a professora, a mesma disse para ela fazer a atividade da forma que conseguisse, mas quando ela entregou a atividade, a professora riu e disse que ela tinha escrito errado. Uma das consequências dessas situações foi a dificuldade de expressão, insegurança e vergonha que a mesma adquiriu por esses ocorridos. O anseio de rirem ou fazerem piada com seu jeito de falar, ocasionou um medo. Esses medos muitas vezes são resquícios de situações como essa, situações que passamos durante a nossa vida. A entrevistada explica que até hoje carrega com ela essa insegurança.

Um outro ponto importante que ela conta, foi que em sua primeira graduação teve bastante dificuldade para acompanhar as falas dos professores, pois estes falavam muito rápido em assuntos complexos. Como não tinham o hábito de registrar no quadro datas de trabalhos e provas, muitas vezes ela acabava perdendo esses prazos. Várias aulas eram ministradas através de slides com as luzes apagadas, fazendo com que ela não tivesse acesso nem a leitura

labial para compreender o assunto. Essas situações faziam com que ela fosse marcada como uma aluna que não se empenhava, quando na verdade, não tinha o mesmo acesso e oportunidades que os outros alunos. Ela acredita que as pessoas achavam que se ela falava, ela deveria ouvir alguma coisa, assim, compreendendo.

Colegas indagavam-a de como ela seria pedagoga se não ouvia direito, pois nas séries iniciais era importante falar “direito” com os alunos. “Coloquei direito entre aspas, porque para quem não me conhece, eu não falo errado, eu falo diferente” (ENTREVISTADA 1, 2022). Nos trabalhos em grupo havia muito preconceito e resistência, pois seus colegas não queriam fazer com ela, achando que ela ficaria dependente deles ou por se incomodarem de falar mais calmamente ou repetir as falas. Ela acrescenta “me colocavam em dúvida, será que eu posso ser professora?” (ENTREVISTADA 1, 2022). Ela conta que muitas vezes pensou em desistir por acreditar que ela não tinha capacidade, até que conheceu pessoas da área da educação especial que abriram uma nova porta para ela, da qual, ela nunca mais saiu.

A entrevistada traz duas palavras para definir sua trajetória escolar, 1° ‘desafio’ em sua época de escola não se falava em inclusão, sendo assim, era ela que tinha que se adequar a escola; e 2° ‘superação’ por mais que a mesma não goste muito dessa palavra, é algo que define todo seu processo escolar, até chegar a quem ela é hoje, pois mesmo sem a acessibilidade que deveria ter, mesmo o quão difícil foi, ela não desistiu.

Ela expõe que a leitura labial com base nas pesquisas atuais tem capacidade de fornecer apenas 60% das informações, ou seja, não tem garantia de compreensão completa da fala do outro e que viu essa diferença quando fez sua segunda graduação (Letras/Libras), no

qual as aulas eram todas em LIBRAS. A entrevistada explica que para acabar com atitudes e mentalidades estigmatizantes é necessário compartilhar experiências e esclarecer sobre o assunto, fornecendo uma educação realmente inclusiva a partir do rompimento da barreira atitudinal (percepção do outro sem preconceitos), aceitando, valorizando e compreendendo a diversidade humana, gerando uma inclusão natural. Além do compromisso com a educação, quando ofereço um ensino de qualidade a todos os alunos, todos são beneficiados. Sendo necessário o companheirismo de todos os profissionais da equipe escolar, pois a luta é de todo mundo. Ainda destaca que não se deve ter receio de encontrar essas pessoas e de ter contato com elas, pois “a experiência pelo contato com esses sujeitos é a melhor escola” (ENTREVISTADA 1, 2022).

2.3.2 “Essa é a minha história” (ENTREVISTADA 2, 2022)

A entrevistada número 2 é uma mulher que estudou em maior período de tempo em escola pública, em Blumenau. Trabalha na ABADA (Associação Blumenauense de Amigos dos Deficientes Auditivos). Na ABADA são aplicados projetos que contribuem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes surdos. Sua função é ser responsável pela integração dos grupos de crianças junto aos familiares, trabalhando para buscar estratégias para auxiliar as crianças a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

A entrevistada 2, é uma pessoa surda (de nascimento), cresceu em uma família que não tinha experiências com a surdez, sendo tudo novo. Seus pais foram orientados ao uso de aparelhos auditivos, a terapias com fonoaudiólogos (a) e inclusive, que a Língua Brasileira de Sinais não era um caminho que facilitaria seu desenvolvimento. Desta forma, ela frequentou terapias até os onze anos de idade,

durante esse período nasceram suas duas irmãs com um ano de diferença entre elas, no qual, sua irmã mais nova também é surda. Através de profissionais que acompanharam sua irmã, sua família conheceu e aceitou a LIBRAS, resultando no acesso a essa língua tanto para sua irmã, como para a entrevistada 2, que tinha quase doze anos de idade na época.

Na escola, ela conta que passou por muitas dificuldades por causa da comunicação, pois em quase todo o período esteve sem intérprete de LIBRAS. Ela destaca uma figura essencial em seu processo de aprendizagem, sua mãe, que todos os dias em casa repassava as aulas e atividades com ela. A entrevistada 2 explica que sua mãe contava a ela que durante as séries iniciais, ela chegava em casa com o caderno em branco, pois não conseguia acompanhar as aulas. E ainda destaca “eu não teria evoluído tanto se não fosse a ajuda e dedicação dela em me ensinar” (ENTREVISTADA 2, 2022). Ela sempre teve o sonho de fazer faculdade, mas tinha medo de não ser boa o suficiente para entrar em uma, ela não se sentia segura, não tinha segurança com o seu futuro.

A entrevistada já conhecia o termo estigma e já passou por situações estigmatizantes, ela traz em seu relato que hoje em dia ela percebe a ausência de conhecimento dos professores em relação à inclusão efetiva de um aluno com deficiência em sala de aula. Que na escola dava para perceber quando o professor tinha ou não interesse em conhecer sobre sua surdez, ela diz que alguns faziam questão de conversar com ela e ver como ela poderia acompanhar as aulas e quais dúvidas poderia ter sobre a disciplina, já outros não tinham a mínima consideração ou empatia. A mesma conta que seus colegas e amigos também a ajudaram a compreender alguns conteúdos. Seu primeiro intérprete de LIBRAS foi no fim do ensino médio e segundo

seu relato, a partir dali ela não ficou mais perdida para acompanhar as aulas e não se sentia mais insegura, pois o intérprete facilitou sua comunicação com os professores, sendo a LIBRAS o melhor caminho.

Atualmente ela é estudante do curso de Psicologia, sua motivação para essa profissão foi que seus amigos e familiares diziam que combinava com ela. E em um certo dia, teve uma experiência ruim com uma psicóloga, pois a mesma não sabia LIBRAS e solicitou que a sua mãe interpretasse a sessão, ou seja, ela omitiu algumas respostas pois estava junto com sua mãe. Nesse momento escolheu a psicologia para atuar com a Comunidade Surda, pois em Blumenau (e outros lugares) dificilmente encontra-se um (a) psicólogo (a) que pode receber um paciente surdo sem um intérprete.

Uma das coisas mais desafiadoras que ela passou (e ainda passa) durante sua trajetória escolar foi a busca pela acessibilidade, pois mesmo depois de repetir situações para os professores, raramente as mudanças aconteciam. Por exemplo, quando solicitava vídeos e filmes com legenda; explicação de conceitos que ela, enquanto surda, não conhecia; materiais dinâmicos com figuras/imagens; intérprete em palestras e reuniões. Esse processo de busca por acessibilidade criava uma responsabilidade maior para ela conseguir acompanhar seus colegas, sendo muito cansativo para a mesma.

Quando perguntado para ela como foi responder o questionário, ela diz “uma coisa que pensei quando respondi foi: essa é a minha história” (ENTREVISTADA 2, 2022). Ela destacou quatro palavras que podem definir sua trajetória escolar, sendo elas: 1º Barreiras - por causa da comunicação; 2º Inclusão - a falta de inclusão nas escolas, pois muitas pessoas acreditam que é só colocar um intérprete de Libras e um segundo professor que o aluno

estará incluso e não é assim que funciona; 3º Acessibilidade - falta de acessibilidade para quem é surdo; 4º Libras - pois facilitou seu processo de aprendizagem na escola. Para ela o respeito e empatia são importantes para compreendermos as necessidades do outro, e para que haja uma educação inclusiva deve-se colocar em prática a equidade, buscando conhecer as peculiaridades de cada aluno. Para a entrevistada, deve-se conhecer mais sobre pessoas surdas, para saber como agir quando um surdo chega perto “não agir como se o surdo fosse um monstro ou bicho, não ficando assustado” (ENTREVISTADA 2, 2022) e ainda explica, mesmo que pensem que os surdos são todos iguais, eles não são, todos tem suas diferenças. Quando indagada sobre como conversar com alguém surdo sem saber LIBRAS, ela destaca:

chegar normalmente na pessoa surda, não precisa chegar devagarinho, chega, cutuca, fala um oi, se não souber libras fala o oi acenando, pergunta se a pessoa lê os lábios, sabe ler? tentar escrever. gestos, alguma coisa. Flexibilidade sem deixar o surdo desconfortável, mostrar que a pessoa está se esforçando para tentar se comunicar com ele, porque o surdo já se esforça todos os dias para entrar em uma sociedade que a maioria é ouvinte (ENTREVISTADA 2, 2022).

2.3.3 “Como diria Gabriel García Márquez: o que você viveu ninguém rouba. É uma frase que faz muito sentido para mim” (ENTREVISTADO 3, 2022).

O entrevistado número 3, é um homem graduado que está atualmente cursando mestrado pela UFSC. No ensino básico estudou na rede pública, em Ponte Alta, Santa Catarina. O entrevistado se identifica com as ciências sociais aplicadas e humanas, definindo-se como: ansioso; sensível “dar valor a chuva que cai e ao abraço do outro” (ENTREVISTADO 3, 2022); indeciso “não fique atrás de mim na

fila do sorvete” (ENTREVISTADO 3, 2022); tímido e quieto (até criar intimidade). Gosta de futebol, arte, poesia, comunicação, música e jornalismo. O entrevistado já conhecia o termo estigma e já passou com frequência por situações estigmatizantes.

O entrevistado nasceu prematuro (sete meses) em agosto de 1993. Teve quadro de paralisia cerebral (diplegia espástica), ocasionando mobilidade reduzida de membros inferiores, crônico e irreversível; “tenho a minha caixinha do CID, G80.1” (ENTREVISTADO 3, 2022). Fez fisioterapia desde seus nove meses de idade, além de atividades intercaladas como: pilates, natação e ecoterapia. Até os doze anos, ele andava com o tronco inclinado para frente, a perna esquerda rotacionada para dentro e a direita com a ponta do pé. Ele e sua família procuraram várias opiniões médicas em diversos estados do país, mas foi em Campo Alegre que, ainda criança, realizou uma cirurgia complexa, com seis grandes incisões no mesmo procedimento, ficando com gesso do peito até o pé por um pouco mais de dois meses. Perdeu doze quilos de massa muscular e lutou para se recuperar, reaprender a andar e conviver em sociedade, bem no meio da adolescência. Foi nesse período que estava acamado que aprendeu a tocar violão; hoje toca também guitarra e baixo. O entrevistado passou por cadeiras de rodas, andador e pelo auxílio “das paredes” enquanto se escorava por elas. E aos seus dezesseis/dezessete anos voltou a andar plenamente, em outra marcha, mas a tempo de andar sozinho a caminho de pegar seu diploma. Ele conta que sempre foi muito aplicado na escola e que pensava “se não posso me equiparar fisicamente a eles, eu os ultrapassarei intelectualmente” (ENTREVISTADO 3, 2022). Passou por diversas situações de julgamentos, olhares tortos e condições desagradáveis, “com o tempo aprendi a trabalhar com elas e entender que eu não

estava errado, errada era a sociedade que não me entendia como um sujeito completo, a ser parte da sociedade, não apenas tolerado por ela” (ENTREVISTADO 3, 2022). Durante os anos, ele não teve acesso a um diagnóstico exato, mas em 2019 recebeu uma devolutiva de sua médica: sua deficiência não estava associada ao físico mas ao neurológico, porque seu cérebro envia mensagens erradas aos seus membros inferiores.

Ele escolheu a faculdade de Jornalismo porque em alguns períodos de restrições em sua vida, ficou muito próximo da escrita e leitura. Ele explica que sua compreensão de mundo mudou completamente após a graduação, mesmo que se auto sabotou algumas vezes. Após sua formatura, teve dificuldades de arranjar emprego e foi recusado uma vez, “sutilmente” por ser pessoa com deficiência (PCD). Decidiu então fazer freelance de correção e revisão textual de trabalhos acadêmicos para ganhar dinheiro, já que não estava conseguindo emprego. Em 2018, seu professor de graduação e coordenador do curso, ligou para ele e disse: “Você sabe tal disciplina? Você vai dar aula. Surpresa.” (ENTREVISTADO 3, 2022), tendo apenas dez dias para o início das aulas. E foi assim que ele atuou como professor universitário durante quatro anos e meio, sendo doze disciplinas, oito turmas diferentes na área de ensino, além dos projetos de pesquisa e extensão, artigos e orientações acadêmicas.

O entrevistado relata que muitas situações de estigma social são encobertas e naturalizadas, sendo algo estrutural socialmente e completa:

Pessoas com deficiência são marginalizadas seja qual for o ponto de vista: do acesso à cidadania, aos espaços físicos, aos espaços de poder, de decisão, ao mercado de trabalho, enfim.

Mesmo a própria nomenclatura é tomada por eufemismos pejorativos, como “especial”, “deficiente”, “aleijado”, “cadeirante” (ENTREVISTADO 3, 2022).

Ele cita uma situação que viveu durante uma aula de educação física do ensino primário, disciplina em que ele quase reprovou pois não conseguia no ponto de vista “normalista da professora” corresponder fisicamente a certas atividades, como pular corda. Ele conta que tem coisas que não sabe fazer devido a sua condição, como: pular corda e andar de bicicleta, mas que são comuns na infância; contudo, destaca “não pude aprender também porque minha infância, ou parte dela, se passou na luta para ter condições básicas de acesso e mobilidade” (ENTREVISTADO 3, 2022). Esse período para ele foi especialmente complexo, pois convivia com julgamentos de colegas, crianças e adolescentes motivados por condutas vindas de casa, atitudes como segregação, discriminação e pena. O mesmo destaca que a primeira educação que as crianças recebem é de casa e que muito do estigma e capacitismo é a partir dessa influência familiar; criança replica aquilo que convive. O entrevistado conta que naquela época, não entendia, mas queria aceitação dos outros, pois se sentia deslocado, errado.

Nos anos iniciais, existiam três grupos de colegas, os que o aceitavam, os que o toleravam e os que o rejeitavam. Geralmente os que rejeitavam tinham como justificativa que ele “atrapalhava o andar normal da aula de educação física”, gerando muitas vezes sua exclusão de atividades nessa disciplina. Ele explica que tinha colegas que se afastavam dele pela sua condição e outros que se aproximavam pelo mesmo motivo (curiosidade) e destaca, “minha condição física é indissociável de quem eu sou” (ENTREVISTADO 3, 2022). Ele expõe a importância de sua rede de apoio durante sua trajetória, sem seus

pais o apoiando, ele não estaria onde está, com o suporte necessário. Além de seus pais, ele cita uma merendeira muito afetuosa que o levava até a cozinha para ele lanchar lá, mostrando que uma escola não se faz apenas por um (a) gestor (a) e professores, mas com todos seus funcionários (gestão democrática). Outra lembrança positiva de pessoas de sua rede de apoio, foi uma professora de educação física, que para ele foi seu maior exemplo de inclusão. Essa professora, diferente de outras que teve, em circuitos ou em jogos de basquete o segurava e o levantava para jogar, além de jogar vôlei com ele e deixá-lo jogar futebol como conseguia (jogava de joelhos e “chutava” a bola com as mãos, que era onde tinha força). E destaca também seu orientador da faculdade, com quem teve e tem muita identificação e parceria.

Hoje, ele tem outro entendimento e não procura mais aceitação dos outros pois entende que não é ele que está errado e sim, a sociedade. Para ele, as atitudes que mais chamam sua atenção são condutas que se manifestam de maneira velada, não explícita, como os olhares ou tentativas de suavizar um discurso preconceituoso e eugenista, como sendo piedoso. Sendo essas as situações que mais o incomodam. Sua forma de lidar com essas situações foi se aceitar e se expressar como uma pessoa com deficiência, que independentemente do aceite ou não da sociedade, seguirá sendo. “Não preciso mudar ou me adaptar. É o meu entorno que precisa ser capaz de me fazer viver com o mínimo de dignidade” (ENTREVISTADO 3, 2022). Ele chama atenção de que a escola é um campo de sobrevivência e que foi no ensino médio, que ele se auto identificou-se.

Algumas palavras que o entrevistado trouxe para se referir a sua experiência escolar foram: ansiedade e insegurança, pois foram

sentimentos que sempre estiveram por perto em sua jornada, porque ele sempre precisou lutar, em todos os cenários, era como uma auto defesa ou proteção do que viria. Esforço, para mostrar que sim, ele podia, mesmo que durante o período escolar ele não tinha essa percepção, tendo-a apenas quando se tornou adulto. Adaptação, no sentido físico, emocional e psicológico. E entendimento, que a partir de sua compreensão de si, atenção a sua própria condição, se abraçou e tudo mudou.

Eu parti do estigma social que é mesmo imposto a quem tem deficiência, inclusive, de buscar aceitação, negar sua situação, viver na abnegação, consegui ressignificá-lo e fazer dele uma forma de afirmação, de posicionamento. Não apenas uma questão individual, particular, mas um ato tanto social quanto político: um ato de resistência. (ENTREVISTADO 3, 2022)

O entrevistado esclarece que o entendimento de sua deficiência foi uma construção, um amadurecimento que não veio naturalmente, mas que precisou ser pensada e refletida. E que uma das coisas que mais o surpreendeu foi a forma na qual ele lidou com os desafios que se apresentaram e que foram entre erros e acertos que fez sua trajetória “para o bem ou para o mal, integra quem eu sou, de forma irreparável. Como diria Gabriel García Márquez: o que você viveu ninguém rouba. É uma frase que faz muito sentido para mim” (ENTREVISTADO 3, 2022).

Ele é filho de professora e foi professor. Quando indagado sobre como poderia transformar mentalidades e também atitudes estigmatizantes, ele responde: com a educação. Para ele, nossa sociedade é conservadora, estruturada a partir de relações de poder muito bem definidas, parte de uma mentalidade segregacionista, normalizadora e cínica. Primeiro, ela faz questão de colocar os

estigmatizados como uma parte à parte, que não integra nem é incluída, socialmente, como sujeito protagonista de sua própria vida. Segundo, porque normaliza, culturalmente, essas condutas no cotidiano, refletindo no dia a dia, nas decisões, em políticas públicas, etc. E o cinismo porque está em tudo “tudo é suavizado e as questões estruturais sobre o tema de estigmatização, assim, dificilmente são enfrentadas como deveriam” (ENTREVISTADO 3, 2022). E ao mesmo tempo, ele destaca que a educação, a formação libertadora que preza pela igualdade de oportunidades e pela aceitação das diferenças e não sua exacerbação, é a única capaz de nos fazer sair desse lugar.

Para ele, podemos contribuir individualmente com uma educação inclusiva sendo irredutíveis, não tolerantes com a intolerância. Não aceitar piadas, condutas excludentes, dessas que se passam uns para os outros, até as nossas escolhas na esfera política, nas relações afetivas e em tantos outros espaços. É necessário tratar certas situações como inadmissíveis e inaceitáveis. E na esfera coletiva, também é preciso se manifestar, abrir horizontes, oportunizar a vida a eles em sua plenitude, como merecem. Além da formação de educadores, que é fundamental, mas não o suficiente. Para o entrevistado 3 (2022):

a formação de educadores também é fundamental, mas penso que não só. Que é algo maior e que deve começar pela educação do cotidiano, numa escolha deliberada pela defesa das pessoas estigmatizadas, uma defesa pela não opressão à vida delas, uma vida como qualquer outra, que precisa ter condições de existir como é.

O mesmo explica que é necessário compreender que “cada aluno é um universo” (ENTREVISTADO 3, 2022) e que todos temos necessidades particulares. O papel do professor é oportunizar e

acreditar no aluno sendo “o professor que você gostaria de ter” (ENTREVISTADO 3, 2022). Para ele, devemos buscar mudanças de fora para dentro (sociedade para escola) e de dentro para fora (escola para sociedade), pois é algo estrutural, algo que é encoberto, naturalizado e normalizado, inclusive nas nomenclaturas:

não é especial (pois presume que existam pessoas normais); nem deficiente (reduz a pessoa para sua deficiência, separando e segmentando). Necessidade especial é o pior, porque suavizam isso e chega a se tornar “fofinho”. Todos somos diferentes e temos necessidades particulares. A deficiência é uma condição como qualquer outra (ENTREVISTADO 3, 2022).

É compreender que se ele (a) tem dificuldade de se adaptar naquele contexto, é o contexto que deve se adaptar e não a pessoa. É buscar pela equidade, pois “ninguém precisa de piedade, mas de compreensão” (ENTREVISTADO 3, 2022).

Eu acredito que nem você e nem eu estaremos aqui presentes para presenciar essa mudança, mas ela pode ocorrer em microuniversos/microcosmos, mudando tua casa, escola, bairro, cidade. Acho que em vida não vamos ver mudar, mas quero acreditar que algum dia será entendido que quem tem que mudar, não são as pessoas, mas a sociedade. Quem precisa se adequar, é a sociedade. Temos que mudar como organismos sociais. Mudar essas situações e não as pessoas! (ENTREVISTADO 3, 2022).

2.3.4. “A deficiência não está só no indivíduo, mas nas diversas barreiras que ele encontra no seu cotidiano” (ENTREVISTADO 4, 2022)

O entrevistado número 4 é um homem com ensino superior completo em Direito. Estudou em maior período de tempo na

rede pública de ensino, em Ibirama (SC). É presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Rio do Sul, desenvolve atividades junto às escolas (conscientização), dialogando com professores e alunos acerca dos aspectos fundamentais da educação inclusiva. O entrevistado 4 nasceu cego e aprendeu o sistema Braille quando tinha quatro para cinco anos. Toca violão, piano e cajon.

Ele já passou por situações de estigma, relata que muitas vezes foi considerado herói, exemplo de superação, alguém que poderia reclamar da vida. Destacando que “para além dos estigmas francamente negativos, a romantização da deficiência também acaba por prejudicar o desenvolvimento do indivíduo, na medida em que este deixa de ser visto como pessoa comum, com medos, traumas, angústias, queixas” (ENTREVISTADO 4, 2022). Sua trajetória foi positiva, ele conta que teve professores bons e experiências boas, que sim, teve percalços, mas em um geral teve muitas oportunidades. Desafios tiveram, mas segundo ele, a maioria de seus professores e colegas buscavam por conhecimento e inclusão.

Para ele, em sua trajetória essas palavras são importantes: inclusão, desafio, dúvida, diálogo e oportunidade. A inclusão está presente na medida em que a maioria de seus professores buscavam formas dele participar das diversas atividades. Ao mesmo tempo, essa inclusão trazia desafios para os professores que necessitavam buscar capacitações e treinamentos constantes. Além de que algumas vezes, seus materiais de estudo não estavam disponíveis em tempo adequado. A dúvida se fazia presente na medida que alguns professores se sentiam perdidos (em especial os de exatas ou educação física). Em seu processo de inclusão o diálogo dos professores, tanto com ele como com sua família auxiliava. E

oportunidade, pois ele explica que teve boas oportunidades de desenvolver aptidões e talentos que hoje são importantes para ele, como memória, capacidade de expressão e resiliência.

O entrevistado relata que com o atraso de seus materiais adaptados, muitos professores e colegas o surpreendiam com sua criatividade de transmitir determinados conteúdos a ele. Ele explica que “a deficiência não está só no indivíduo, mas nas diversas barreiras que ele encontra no seu cotidiano” (ENTREVISTADO 4, 2022). Para ele, uma educação inclusiva se dá a partir da não inferioridade ou do heroísmo no tratamento às pessoas com deficiência, reconhecendo a riqueza e complexidade que existe na personalidade de cada um. Falar de superação “tira a responsabilidade da sociedade de garantir um acesso básico a todos” (entrevistado 4, 2022). Além da necessidade de capacitação permanente, estando aberto a fazer diferente, buscando dialogar com os estudantes, para captar suas reais necessidades e promover atividades de sensibilização com pessoas com deficiência que já passaram pelo ambiente escolar.

2.4 ANÁLISE DOS RELATOS

2.4.1 Uma análise a partir das contribuições de Pierre Bourdieu

Analisar e criticar a realidade social permite contribuir para sua transformação (VALLE, 2007, p.128)

Filho de funcionário da agência de correios, Pierre Bourdieu nasceu em 1º de agosto de 1930 na cidade francesa de Denguin. Bourdieu “se confrontou muito cedo com os obstáculos impostos aos jovens das classes desfavorecidas” (VALLE, 2007, p. 121), trazendo muitas contribuições científicas em estudos sobre arte,

comunicação, linguagem, religião, política e educação. Seu principal tema de estudo foi entender as desigualdades sociais e escolares a partir do reducionismo econômico (NORBERTO DALLABRIDA, 2013). Entre suas obras mais famosas encontram-se: A distinção (1979); A Reprodução (1970); Os Herdeiros (1964); entre outras. Esse sociólogo buscou entender as dominações sociais existentes dentro do mundo social e a relação entre dominantes e dominados. Para ele, “o mundo social é um espaço multidimensional, que não pode ser reduzido a um determinismo econômico de classe, pois se apresenta diferenciado em campos relativamente autônomos, no interior dos quais os indivíduos ocupam posições determinadas” (VALLE, 2007, p. 123).

Para a compreensão do mundo social e suas relações, Bourdieu cria o conceito de campo (espaços que acontecem as relações sociais), habitus (jeitos de vida; costumes;) e capital (relações de poder; sendo social, econômico e/ou cultural). Neste trabalho, abordaremos o campo escolar, campo este que está dentro de um mundo social envolto de relações de poder, dominação e hierarquia; “ainda que os conteúdos mudem, a diferença, isto é, a hierarquia e a dominação continuam intactas” (VALLE, 2007, p. 124). Dentro desses campos existem posições a serem ocupadas, essas posições denotam maior ou menor prestígio, conforme Valle (2007, p.124) “ele procura mostrar que o gosto é uma construção social e está ligado à posição ocupada num determinado campo, sendo revelador de maior ou menor prestígio”. Para ele, só se é possível entender a trajetória de um sujeito, quando se olha todo o seu entorno “os campos são espaços de produção simbólica, nos quais os agentes encontram-se em luta permanente para infundir as categorias de divisão do mundo social” (VALLE, 2007, p.128).

Para analisarmos os relatos aqui expostos, o caminho teórico escolhido foi concentrar nos conceitos desse sociólogo e de suas contribuições. O conceito de Habitus, para Bourdieu, se relaciona com costumes, preferências, gostos, jeitos de pensar, comportamentos; sendo inteiramente ligado à família (primeiro habitus). É tanto social como individual.

Os indivíduos estão predispostos a agir de certa maneira, a perseguir determinados objetivos, a cultivar certas preferências. O gosto, por exemplo, não é visto apenas como fruto da subjetividade, mas decorre de uma objetividade interiorizada. (VALLE, 2007, p. 126).

Com a relação familiar (habitus), os agentes são influenciados com preferências e gostos, mas ao mesmo tempo, podem ser transformados socialmente, mesmo sendo difícil essa mudança. O habitus familiar é internalizado/interiorizado, é algo adquirido a partir dessa relação, sendo pouco consciente. Já o habitus de classe é compartilhado entre os membros pertencentes àquele contexto. “O Habitus vai, no entanto, além do indivíduo, pois diz respeito às estruturas relacionais onde está inserido, possibilitando a compreensão tanto de sua posição em um campo quanto seu conjunto de capitais” (BOURDIEU, 2003, p. 74, apud NUNES, p. 47). Quando o entrevistado 3 diz que convivía com julgamentos de colegas motivados por condutas vindas de casa, é o habitus familiar. São formas de ver o mundo e se relacionar com ele, é como se aquilo que recebemos, replicamos. Muitos desses colegas talvez, nem entendiam que a forma que tratavam o entrevistado 3 era errada e preconceituosa, mas com seu habitus interiorizado, acabavam replicando o que possuíam dentro de si e que aprendiam com suas relações.

Além do Habitus Bourdieu traz o conceito de Capital, o Capital cultural tem três estados (NORBERTO DALLABRIDA, 2013), o Incorporado (adquiridos lentamente, sobretudo a partir da família); o Objetivado (mensurável e vendível, bens culturais como livros, quadros, computadores); e o Institucionalizado (capital escolar, certificados e diplomas). Já o capital social vincula-se a privilégios, redes sociais e profissionais úteis (contatos), podendo ser herdado (sobrenomes). O capital simbólico é o prestígio, o status e a boa reputação de agentes dentro de um campo específico. Todos esses capitais envolvem o capital econômico, no qual “capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família; capital cultural institucionalizado, títulos escolares” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p.21). O capital econômico (\$) dá acesso a outros capitais, como por exemplo o linguístico, pais que possuem boa condição financeira desde cedo já colocam seus filhos a aprenderem conhecimentos que podem facilitar seu percurso escolar, como exemplo o conhecimento de novas línguas.

Bourdieu explica que o espaço social é dividido em campos (microcosmos), esses campos são espaços estruturados de posições, de lutas, de conflitos, de poder e tensão entre seus agentes (MICELI, 2003). Pode-se pensar em campo como forma relacional, no qual seus agentes lutam pela manutenção ou mudança de suas posições, ou seja, somos agentes dentro de um mundo social no meio de relações de poder socialmente construídas. Dentro desse mundo social, existe uma cultura legitimada, dita como “a cultura” (CATANI, 2008, p.46) e, “é no interior desse universo de poder simbólico que precisamos agir e compreender o por que é importante desconfiar das aparências,

das evidências, do senso comum, de tudo o que é apresentado como natural pelos meios de comunicação” (VALLE, 2007, p.129). Todo o campo escolar está baseado em formas de seleção e classificação, “o sistema escolar produz sofrimentos terríveis, profundos, não reconhecidos porque são admitidos e legitimados” (VALLE, 2007, p. 127). Esse campo deveria ser:

garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacasse por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e selecionaria seus alunos com base em critérios racionais. (NOGUEIRA e NOGUEIRA. 2002, p.16).

Contudo, destacam os autores que “tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas dá origem social dos alunos (Id, 2002, p.17)”. Para Bourdieu, onde deveria se ver igualdade, meritocracia e justiça social, ele via “reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (Id. 2002, p.17), sendo a escola uma das principais instituições que se mantêm e se legitima privilégios, sendo ativa na reprodução das desigualdades. “O que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (Id.2002, p.18). O que Bourdieu tentou trazer à tona foi que “toda escolha tende a reproduzir as relações de dominação, certos estereótipos e as posições ocupadas num determinado campo” (VALLE, 2007, p.126), ou seja, a escola reproduz padrões estipulados pelos dominantes, “existem pessoas,

grupos ou classes que têm o monopólio do universal” (VALLE, 2007, p.126). Segundo Débora Diniz (2007, p.17) esses padrões/valores “representam o estabelecimento de relações de domínio social sobre determinados grupos estigmatizados como “anormais/doentes/loucos” com a finalidade de os excluir, inclusive culpando-os, pela ausência do pleno reconhecimento social”.

Ao analisarmos os relatos dos quatro sujeitos percebe-se que “a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade...” (DINIZ, 2007, p.15). Ambiente este que prevalece um tipo padronizado de cultura e de seus pertencentes, e todos que não cumprem esse padrão normativo (GOFFMAN, 2004) são rotulados, como o exemplo da entrevistada 1 (alguém estranha, chamada de aberração e de aluna que não se empenhava). Ela foi estigmatizada por não ouvir ou falar da forma “correta” imposta a ela. Cabe reconhecer que “a origem social da lesão e as desvantagens sofridas pelos deficientes são produtos históricos, e não resultado da natureza” (DINIZ, 2007, p.27). Conforme o entrevistado 4 destacou, a deficiência não está no indivíduo, mas nas barreiras que ele encontra no seu cotidiano. Um cotidiano que não foi pensado e preparado para todas as pessoas e suas diversidades, é um ambiente que legitima um padrão específico de ser humano “perfeito”, aos critérios do grupo dominante. Esses critérios definidos e exigidos no mundo social e em seus campos, faz com que muitas atitudes e pensamentos sejam naturalizados e normalizados, como se existisse um padrão normal e natural de ser. Essas atitudes, como já expostas, podem vir desde o habitus familiar, que vem de condutas familiares e são reafirmadas socialmente. Os corpos são espaços sociais demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos (GOFFMAN).

O grupo dominante (que desfruta de posições estruturadas para o maior agenciamento de capitais) constrói “categorias, classificações e visões de mundo às quais todos os outros são obrigados a se referir” (CATANI, 2008, p.45), naturalizando posturas como a da professora da entrevistada 1, que menosprezou-a e a expôs. Criando preconceitos e inferiorizando as pessoas que não se enquadram no dito “normal”. Muitas pessoas e professores (as) não conhecem sobre as deficiências, sobre a surdez e a educação inclusiva e ao invés de estudar, reafirmam e contribuem para a legitimação do preconceito e segregação social. Conforme a entrevistada 2 trouxe, muitos professores, não têm conhecimento, mesmo sendo alertados sobre algumas posturas, dificilmente mudam e é o surdo que precisa se esforçar diariamente em um mundo que foi feito para os ouvintes. Ou em um campo escolar, que foi feito para que os alunos correspondessem fisicamente a um padrão normalista, como pular corda (relato 3). Bourdieu traz que até a avaliação escolar vai “além de uma simples verificação de aprendizagem, incluindo um verdadeiro julgamento cultural e até mesmo moral dos alunos” (VALLE, 2007, p.21).

O campo escolar foi o espaço de análise deste trabalho, no qual, a instituição escola não é neutra, pois é “uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes” (VALLE, 2007, p.28), que para Bourdieu é uma cultura socialmente legitimada.

A escola dissimuladamente valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre classes sociais, notadamente, o capital cultural e uma certa naturalidade no trato com a cultura e o saber que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter. (VALLE, 2007, p.32).

Essas “qualidades” não são apenas relacionadas aos capitais, mas também a expectativas de corpos não atípicos. Conforme o entrevistado 3 explica, muitas condutas se manifestam de forma velada e não explícita, como olhares e discursos preconceituosos. Na escola essa violência se revela quando coloca à margem todos que não se encaixam nos padrões estipulados. É a própria violência simbólica de Bourdieu, que:

é vista como a forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica. A violência simbólica se dá na criação contínua de crenças no processo de socialização, que leva o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo os padrões e costumes do discurso. Devido a esse conhecimento do discurso dominante, a violência simbólica é manifestação desse conhecimento através do reconhecimento da legitimidade desse discurso dominante (apud JUBÉ et al, 2016, p.3).

Para tanto, não se pode dizer que uma trajetória pode ser linear e contínua, pois o mundo social é desigual. Para o senso comum a vida é “um caminho, uma estrada” (BOURDIEU, 2006, p.183), ou um encaminhamento “caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um cursus, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear” (Id, 2006, p.183), mas tratar a vida como uma “narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica” (CATANI, 2008, p.52) pois o real é (BOURDIEU, 2006) sem razão, descontínuo, imprevisível, único e aleatório, e não se pode “compreender uma trajetória a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos de campo no qual ela se desenrolou” (CATANI, 2008, p.53). Os agentes são socialmente constituídos e trazem consigo uma bagagem social e cultural, no qual, “os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas

corporais, a entonação de voz, às aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria socialmente construído” (VALLE, 2007, p.19).

Bourdieu explica que o fato de dizermos que a vida é um conjunto orientado e coerente, é colocar explicitamente “o que está implícito nos já, desde então, desde pequeno” (BOURDIEU, 2006, p.184), essa ruptura de visão romântica sobre a vida, traz a compreensão de que a vida e os sujeitos não são lineares, é entender que a existência nem sempre é dotada de sentido e direção, mas que somos também, “som e fúria”. É compreender que existem mecanismos sociais que favorecem ou não, a experiência da vida. Que o mundo social tende a identificar a “normalidade” como identidade, sendo “instituições de totalização e unificação do eu” (Id, 2006, p. 186). Segundo o autor, até o próprio nome (nominação) representa uma identidade social, “a nominação e classificação introduzem divisões nítidas, absolutas, indiferentes às particularidades circunstanciais e aos acidentes individuais, no fluxo das realidades biológicas e sociais” (Id, 2006, p. 187), ou seja, é abrir mão da sua identidade individual, pelo “bem” da unificação coletiva. É a partir dessa identificação social e seus “certificados” que garantem uma visão de capacidade, ou incapacidade sobre o sujeito (ou um grupo). Contudo, os agentes são seres “fracionados e múltiplos” (BOURDIEU, 2006, p.187), ou seja:

tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação de um sujeito cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 2006, p.189).

Para isso, é necessário compreender que trajetória é “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um grupo) num espaço que é ele o próprio devir, estando sujeito a incessantes transformações” (Id, 2006, p. 189).

Ao analisar as entrevistas, nota-se que mesmo os quatro tendo vivenciado estigmas em suas trajetórias, seus relatos, histórias e vivências são diferentes. Três, dos quatro entrevistados, trouxeram mais elementos/ vivências negativas da sua experiência escolar, enquanto um, mesmo tendo vivenciado estigmas, trouxe sua experiência de forma mais positiva. Apenas analisando esses quatro relatos podemos perceber como somos seres heterogêneos, diferentes e peculiares. Cada um experiencia suas vivências de forma única e subjetiva, por isso a necessidade de compreensão de que não se tem como analisar uma trajetória sem levar em conta todos os fatores em sua volta, sua criação familiar, o contexto que está inserido/campos, seus capitais, principalmente o econômico, suas necessidades, a sociedade e suas expectativas, os agentes e as relações sociais.

Contudo, não basta apenas saber, mas entender-se enquanto agente social pertencente em um contexto que necessita de transformação e que só será conquistada quando entendermos a nossa responsabilidade na sociedade. Buscar por uma sociedade em que o aluno não se sinta inferior e queira a partir da competitividade, ultrapassar o outro (relato 3), mas que todos aprendam em parceria e em equidade. Para isso, o campo escolar deve repensar seu espaço, para que não seja de competição desigual e desfavorável, nem uma luta que seus campeões já estão pré-definidos. “O que a história faz, a história pode desfazer” (VALLE, 2007, p.128), o que construímos e nos constituímos socialmente, pode ser reconstruído

e (re)formulado. É compreender que a estigmatização e exclusão das pessoas com deficiência, é senão, uma construção social enraizada e naturalizada a partir dos dominantes, e só mudará quando for valorizada a diversidade de seus sujeitos e a partir da tomada de responsabilidade de cada um nesse processo de transformação.



CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS



3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Este capítulo discorreu acerca de contribuições para uma educação que seja para todos, ou seja, uma educação inclusiva, a partir das contribuições de Maria Teresa Eglér Mantoan. Compreendendo que uma educação não pode romantizar a deficiência, trazendo o olhar de super herói ou de pena às pessoas com deficiência, nem o olhar capacitista, de inferioridade e incapacidade. Analisando os relatos trazidos nesse ebook, é preciso mencionar um sujeito fundamental para a escola e a sua possível transformação. Qual o papel do professor nesse campo? Como ele pode contribuir para mudar estigmas e preconceitos enraizados na sociedade e na escola? Para isso, um documento importante de análise é o CNE (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno) que foi instituído dia 15 de maio de 2006, no qual estipula Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (licenciatura).

Esse documento compreende a docência como uma ação educativa, no qual, o egresso de pedagogia deve estar apto a: “V reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.2) além de “IX identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, interativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras” ; e “X demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças na natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões,

necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (Id, 2006). Ou seja, o professor desde a sua formação deve compreender seu papel e suas atribuições, identificando e valorizando a diversidade.

A Declaração de Salamanca (1994) diz que “o desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças”, é ter como principal uma pedagogia e um ambiente que se adeque as peculiaridades dos seus sujeitos, e não o contrário. Escolas que possuem isso em pauta, é “um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Levando a necessidade do aprimoramento e pesquisa dos professores e dos funcionários da comunidade escolar, afim de “desmarginalizar crianças com deficiência” (Id, 1994). O documento destaca que a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos contribui para o sucesso escolar e para a inclusão, sendo necessário essa flexibilidade curricular e a utilização da avaliação como reflexão do trabalho pedagógico e do ensino aprendizagem e não, simplesmente, como forma medível de “inteligência” do aluno. Também ressalta a participação ativa de todos os integrantes da comunidade escolar (gestão democrática).

As escolas trazem uma ilusão de liberdade, pois sua dominação é introjetada. Elas destinam suas forças no controle dos corpos de seus sujeitos, com filas, formas de punições veladas (“perdeu o direito de brincar”; “não pode correr”; “senta direito”; “precisa pedir para ir ao banheiro”; “vou tirar o recreio de vocês”; etc.) e hierarquias. Segundo Mantoan (2003, p.9) “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que

nos refreia nos processos de ressignificação de nosso papel”, ou seja, a escola é pautada nos conteúdos acadêmicos, aqueles que conseguem “dar conta” deste conteúdo são intitulados como os melhores alunos e todos aqueles que não acompanham a forma “correta” de pensar e ser, são marginalizados, não simplesmente por não “acompanharem a turma”, mas por serem diferentes; e os professores, ao invés de ressignificarem seus papéis, acabam reproduzindo preconceitos, cobrando e excluindo seus alunos. “A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2003, p.12).

É a escola que precisa mudar e reconhecer as diferenças, pois “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (Id. 2003, p. 13), mas pouco se pensa em como esses conteúdos estão sendo ministrados aos alunos, ou até mesmo, quais são esses conteúdos. O professor acaba categorizando os alunos em iguais x diferentes, normais X deficientes (MANTOAN, 2003, p.14) criando competição, individualismo e hierarquização (alunos superiores X inferiores), muitas vezes definindo sujeitos com titulações que ele levará por toda a sua vida, fazendo-o acreditar que aquilo que o define é “uma nota ruim, ou falta de inteligência, ou de capacidade, sendo inferior aos demais”; tornando isso como a sua verdade. Desta forma, cabe a pergunta: somos professores que estimulamos estereótipos e preconceitos ou valorizamos a diversidade?

Para Mantoan (2017, p.38), “a presença da pessoa com uma deficiência desestabiliza o conceito geral, estabelecido e criado para defini-la” os professores se sentem perdidos e despreparados, pois

sua forma metodológica de ensino está vinculada a um aluno ideal. A inclusão vem para denunciar “o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior” (MANTOAN, 2017, p.38). A inclusão vem como justificativa de que “as pessoas não são categorizáveis” (MANTOAN, 2003, p.8), mas diferentes. A educação da diferença que Maria Teresa Eglér Mantoan traz à escola como necessidade transformadora, uma escola pautada na filosofia da diferença, valorizando as diversidades. Para ela, diferente da Declaração de Salamanca (1994), não basta flexibilizar o currículo para ter inclusão, mas é necessário mudá-lo. “A inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos” (MANTOAN. 2017, p.39). A educação da diferença traz o olhar de que todos os corpos importam e todos são autorizados para a vida social, nenhum é melhor que o outro, mas todos são diferentes. É pensar em uma escola de todos os alunos, que inclui na diversidade, pois entende-se a necessidade de inclusão não apenas aos sujeitos com deficiência, mas a todos aqueles que se encontram à margem.

Uma educação voltada para os direitos humanos, que não estigmatize e nem desacredite nos seus alunos, que não julgue por atributos ou estereótipos, que não associe a deficiência como incapacidade ou pelo olhar patológico e médico. Uma educação que não apaga as características individuais para padronizar os seres humanos, mas as utilize para o aprendizado coletivo e cooperativo. A escola para todos é “um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre

univocidade, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença (MANTOAN, 2017, p.45). Para isso, é necessário deslegitimar “os métodos e as práticas sociais e abrindo outras possibilidades de existir para todos, indistintamente, na escola e na vida social como um todo” (Id. 2017, p.39). Deslegitimar um ensino que é feito para alguns, “aqueles alunos para os quais esses métodos e práticas foram criados e são perpetuados” (Id. 2017, p.41).

A autora traz que a inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas, é recriar o processo educativo vigente, nas escolas, nas salas de aula e na formação de professores, MANTOAN (2017) ainda destaca, é um projeto ambicioso, mas possível. É um projeto que imprime novos valores, modos de ser e de agir (Id. 2017, p.42), no qual o professor precisa se sentir afetado pelo que ele ensina (p.44), ou seja, o professor é a peça fundamental nessa mudança. É a partir dessa relação professor-aluno que é possível uma inclusão, “envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina, sem uma hierarquia entre inteligências de ambos” (Id. 2017, p. 44), é o aprender junto, valorizando cada singularidade encontrada, não só do aluno, mas também do professor. “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2003, p.20).

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p.32).

Com isso, os caminhos propostos vão além de “apagar incêndios” (Id, 2003, p.26), pois traz a necessidade urgente de inovação, de mudança e de responsabilidade. Mantoan (2003, p. 26) ainda diz que “nem sempre levamos a sério os nossos compromissos educacionais” e nem consideramos aquilo que nos dispusemos a realizar, fazendo com que o que está ali escrito, não seja o que realmente acontece no dia a dia escolar. “Uma coisa é o que está escrito e outra é o que acontece” (Id, 2003, p. 26). Isso acontece também com a inclusão, “podemos ter propostas educacionais avançadas, sem precisar suar a camisa para colocá-las em ação” (Id, 2003, p.27).

A inclusão muitas vezes é vinculada apenas aos alunos com deficiência, e a autora chama atenção que “distorcemos o sentido dessa inovação” (Id, 2003, p.27), no qual, mais uma vez, segregamos um grupo de alunos em específico e continuamos a excluir os outros. Criamos “válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc, continuam sendo modos de discriminar os alunos que não damos conta de ensinar e de nos escondermos de nossas próprias incompetências” (Id, 2003, p.27) e assim, não precisamos rever práticas excludentes do ensino regular. “Incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente” (MANTOAN, 2003, p.28). Mantoan (2003, p.28), explica que a escola se sente ameaçada por tudo o que ela mesmo criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e de suas paredes, tudo aquilo que foge do esperado, “transformar a escola nos autorizam a propor uma escola única e para todos, em que a cooperação substituirá a competição, pois o que se pretende é que as diferenças se articulem e se componham e que os talentos de cada um se sobressaiam” (Id,

2003, p.29), a autora ainda destaca que:

temos, sim, a capacidade silenciosa e decisiva de enfrentar o dia a dia das imposições e de toda regulamentação e controle que nos aprisiona e descaracterizam nossa maneira de ser e de fazer frente às nossas tarefas e responsabilidades. Mas precisamos identificar e tirar proveito dessa possibilidade (MANTOAN, 2003, p.28).

É compreender que os alunos existem de fato, vindo cada qual de um contexto cultural variado, eles produzem e ampliam conhecimentos possuindo desejos, valores, sentimentos, vontades e costumes. Ao categorizarmos como “deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais” (Id, 2003, p.29) perpetuamos as injustiças na escola, a inclusão é uma oportunidade de combater essas injustiças e de chamar a responsabilidade educacional de todos (pais, escola, sociedade, professores), é a chance de reinventarmos a escola, afinal “a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos” (MANTOAN, 2003, p.30), é o lugar de ser e viver dignamente.

A inclusão é uma inovação que demanda esforço. É quando o docente, antes de culpar um aluno da sua não aprendizagem, vai olhar para si e compreender sua responsabilidade com o ensino ministrado. Mantoan traz em seu livro *Inclusão escolar, o que é? Por quê? Como fazer?* (2003) que um jovem professor, uma vez perguntou-a, se a escola que ela se referia não era utopia e ela diz:

trabalho com alunos de carne e osso. Não tenho alunos ideais; tenho, simplesmente, alunos e não almejo uma escola ideal, mas a escola, tal como se apresenta, em suas infinitas formas de ser. Não

me surpreende a criança, o jovem e o adulto nas suas diferenças, pois não conto com padrões e modelos de alunos normais que aprendemos a definir, nas teorias que estudamos (Id, 2003, p. 32).

Quando deixamos de lado os padrões normativos, nos tornamos abertos para a valorização da diferença e da diversidade, que também se encontra em nós. Para Mantoan as tarefas fundamentais para mudar a escola são:

Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência; Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (Id, 2003, p.33)

A autora salienta que o preço dessa mudança “nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos” (MANTOAN, 2003, p.30). O modelo deve ser recriado valorizando e reconhecendo as diferenças (a partir da convivência com seus pares), superando o sistema tradicional de ensino (memorização, respostas padrão, repetição, negação ao erro), levando em conta ao ‘que’ e ao ‘como’ ensinamos, pautados na solidariedade, colaboração e o compartilhamento desse processo educativo com todos os envolvidos (diretamente e indiretamente). “Nas práticas pedagógicas predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento” (Id, 2003, p.34). A reorganização da escola traz a importância do PPP (Projeto Político Pedagógico), a partir dele é possível ter um diagnóstico da demanda

da escola, tanto positiva como negativa e as possíveis iniciativas e ações necessárias a serem tomadas pelo coletivo. O PPP pode trazer a mudança que a escola precisa, com ações e atitudes inclusivas. A autora destaca também que é necessário a mudança dos rumos da administração escolar, para que seus responsáveis sejam mais ativos e participativos nesse processo sem ficarem “confinados em seus gabinetes” (MANTOAN, 2003, p.38).

O ensinar a turma toda, parte “do fato que os alunos sempre sabem de alguma coisa, de que todo o educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio” (Id, 2003, p.38). O professor deve compreender isso e buscar incansavelmente formas de fazer com que o aluno progrida, buscando meios para que ele vença os obstáculos escolares. Para isso, a aprendizagem se volta a explorar os talentos e suas possibilidades, estando atento às diferenças, mas sem diferenciar o ensino. “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar” (Id, 2003, p.39). Mantoan (2003, p.39) ainda adverte, “buscar a igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns”, ou seja, a partir do momento em que você compreende as diferenças e rompe com o modelo padrão de um aluno idealizado, todos são incluídos, pois a base não mais é um modelo, mas sim as diferenças e peculiaridades de cada sujeito.

O professor deve então suprimir o caráter classificatório das avaliações, defendendo um ensino que emancipe. A avaliação deve ser um “instrumento de aperfeiçoamento e de depuração do ensino” (Id, 2003, p.39). A autora destaca algumas atitudes que esse professor não deve ter quando se pensa em ensinar a turma toda, sendo:

propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; ensinar com ênfase nos conteúdos programáticos da série; adotar o livro didático como ferramenta exclusiva de orientação dos programas de ensino; servir-se da folha mimeografada ou xerocada para que todos os alunos as preencham ao mesmo tempo, respondendo às mesmas perguntas, com as mesmas respostas; propor projetos de trabalho totalmente desvinculados das experiências e do interesse dos alunos, que só servem para demonstrar a persuasão do professor às inovações; organizar de modo fragmentado o emprego do tempo do dia letivo, para apresentar o conteúdo estanque desta ou daquela disciplina, e outros expedientes de rotina das salas de aula; considerar a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar do aluno. Essas práticas configuram o velho e conhecido ensino para alguns alunos (MANTOAN, 2003, p. 40).

O professor que ensina a turma toda não é um palestrante, não tem o que falar ou copiar, ou ditar a seus alunos, pois é aquele professor que partilha com eles a construção dos conhecimentos produzidos na aula (Id, 2003). É a caminhada do saber 'com'. "Sem estabelecer referência, sem buscar o consenso, mas investindo nas diferenças" (MANTOAN, 2003, p.42). Este professor não tentará eliminar as diferenças, mas as utilizará como fonte de aprendizado e construção. Para a autora, muitos professores estão desesperados atrás de moldes e respostas rápidas sobre inclusão, quando na verdade "ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis" (Id, 2003, p. 43). Esses professores precisam ter a parceria uns com os outros, para compreender que "as situações do dia a dia que desequilibram o trabalho das salas de aula, esta é a matéria prima das mudanças pretendidas pela formação" (Id, 2003, p.44), potencializando as situações e possibilitando, a partir delas, mudanças reais. É a partir dessas situações que o professor tem a

chance de estar frente a frente com a necessidade de mudança de sua prática e assim, sair do comodismo.

A inclusão é um direito garantido em Lei (nº 13.146, de 6 de julho de 2015), mas para que ela realmente aconteça é necessário haver mudanças. Para Mantoan (2003, p.47) é preciso:

o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (Id, 2003, p. 47).

A inclusão é sim possível, desde que compreendamos e estejamos dispostos a mudanças e a ressignificações. A inclusão é necessária e urgente, cabe a cada um de nós fazermos a nossa parte.



CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste livro foi analisar a realidade escolar de pessoas com deficiência dentro do ensino regular, relacionando aos estigmas sociais, a partir das trajetórias de quatro sujeitos. Os estigmas sociais são marcas delegadas a um determinado grupo, ou pessoa, por algum atributo. Hoje em dia, esses estigmas não são mais, apenas, as marcas no corpo (cortes/fogo), como eram na antiga Grécia, mas são marcas sociais. Marcas que relacionam um grupo a incapacidade, a desvantagem, a pena, etc. Marcas que são utilizadas por toda a sociedade como verdade absoluta, mas que não representam esses sujeitos. Essas marcas são usadas para separação de indivíduos que cumprem com o “modelo ideal de ser humano” e os que não se encaixam. Esse padrão é estipulado pelos dominantes e acaba sendo incontestado e perpetuado durante os anos, ocasionando sua naturalização. Podemos perceber nos relatos trazidos que os estigmas acontecem com as pessoas com deficiência e pessoas surdas, justamente por esse modelo de padrão ideal do que deveria ou não ser uma pessoa. Esse modelo separa e caracteriza grupos como “imperfeitos”/desumanos e assim, inferiores, justamente por não serem o que a sociedade espera deles. Entende-se aqui que as palavras ‘normal’ e ‘perfeito’ são ilusórias, pois trazem uma visão de ser humano completo, sem imperfeições ou erros. Traz um padrão de normalidade, mas quem define esse padrão? O que é ser normal? O que é ser perfeito?

Bourdieu traz que dentro do mundo social em que vivemos, existem campos, esses campos, como o escolar, muitas vezes acabam legitimando as desigualdades e reafirmando padrões, ao invés de mudá-los. Nós somos constituídos socialmente, ou seja, nossas

trajetórias são desenroladas dentro desses campos, que trazem lutas de poder, hierarquização e dominação. Podemos compreender a partir dos relatos, que as pessoas com deficiência passam por estigmas em suas trajetórias escolares, pois a escola é um reflexo da sociedade, esta, que busca por padronizar seus indivíduos. A escola tenta encaixar as pessoas em caixinhas pré-moldadas, sendo um dispositivo de controle e de aprendizagem do estigma.

A partir da autora Mantoan, podemos compreender que para existir uma escola e uma educação efetivamente inclusiva é necessário mudança, ressignificação e responsabilidade. É valorizar a diversidade, as diferenças e o trabalho em conjunto (gestor, professor, comunidade escolar, família). Quando incluímos, não objetificamos as pessoas por seus atributos, ou a falta deles, mas compreendemos que todos temos nossas bagagens e podemos aprender uns com os outros, pois somos singulares. É uma educação para todos. É uma escola que pode transformar e emancipar seus alunos e a sociedade.

Entretanto, vale destacar que não se pode generalizar e afirmar que todas as pessoas com deficiência passaram por estigmas sociais e nem que suas trajetórias foram estigmatizantes, mas podemos refletir sobre a necessidade de mudança de pensamentos, atitudes e falas capacitistas, preconceituosas e estigmatizadas, falas que são naturalizadas e enraizadas na nossa sociedade. Falas e atitudes como as que os entrevistados trouxeram em seus relatos. Esse livro é um grito de resistência, um grito por mudança.

REFERÊNCIAS

ANJOS, M. A. M.; SILVA, L. A. M. **Breve resumo do itinerário histórico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Acta Científica. Minas Gerais. Vol. 6, p. 1 – 19. 2016. Disponível em: < <https://doi.galoa.com.br/doi/10.21745/ac0604#> > Acesso em: 15 nov. 2022.

ASSÊNSIO. C. B. **Surdo, deficiente auditivo, pessoa com deficiência: categorias em questão**. p. 1 – 13. Disponível em: < https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Cibele%20Barbalho%20Assensio%20%201020577%20%204118%20%20corrigido.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A ilusão biográfica**. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da história oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183191.

BRASIL, [**Constituição (1988)**]. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Cap

III. Da Educação, da cultura e do desporto da educação. Seção 1. Brasília. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb_82c3463914f15d.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1824)**. Lex: Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto** nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto** nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto5626_22dezembro2005539842-publicacaooriginal39399pe.html. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** [S. l.], 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov.2022.

BRASIL. **Decretolei** nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Lex:** coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decretolei** nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Lex:** coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004_2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decretolei** nº 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Lex:** coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007_2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Lei** nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Diário oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 24 p. Disponível em: < https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília. Editora Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: < <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizizesConsolidacao/comum/37518.htm> >. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de Atenção a saúde. **ANEXO. Política Nacional de Saúde da pessoa portadora de Deficiência. Brasília, Editora do Ministério da Saúde, 2002**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/anexo/anexo_prt1060_05_06_2002.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de Atenção à saúde. **Política Nacional de Saúde da pessoa portadora de Deficiência**. Brasília, Editora do Ministério da Saúde, 2008. 72 p. ISBN 9788533413993. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_pessoa_deficiencia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CALEGARI, R. P. **Os 210 anos de Pedagogia Jesuíta no Brasil**. In: Seminário Internacional de Educação Superior 2014. Anais Eletrônicos. Sorocaba, 2014. Disponível em: < https://docplayer.com.br/10432423Os210anosdepedagogiajesuitanobrasilricardo_pereira-calegariresumo.html >. Acesso em: 15 nov. 2022.

CAMPOS, S. M. G. DE, MARTINS, R. M. L. **Educação especial: aspectos históricos e evolução conceitual**. Milenium – Journal of Education, Technologies, and Health, n. 34, p. 223 – 231. Fev. 2016. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8369>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, Educação e Escravidão no Brasil**. Politeia História e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 85 – 102. 2010. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CATANI, A. M. **Pierre Bourdieu e seu Esboço de Autoanálise**. Revista Científica, São Paulo, v.10, n. ESPECIAL. P. 45 – 65, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26613336_Pierre_Bourdieu_e_seu_Esboco_de_autoanalise>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.

CRUZ, A. Os livros que devoraram o meu Pai. Ed. Caminho. Jan. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2022.

DECLARAÇÃO mundial sobre **educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96 p. (Coleção primeiros passos).

FRANCO, A. C. B. **O Portador De Necessidades Especiais E A**

Relação De Trabalho. Orientador: Dr. Ricardo José Engel. 2007. 85 f. TCC (Bacharel em Direito) Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí/SC, 2007. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/ana%20carolina%20barros%20franco.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

FREITAS, S. M. **História oral:** possibilidades e procedimentos. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma:** Notas sobre a Manipulação da Identidade deteriorada. Tradução Mathias Lambert. 4ª ed. Editora LTC. 1981. Ano Dig. 2004. 124 p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/151138/goffman,erving.estigma_notassobreamani_pulacaodaidentidadedeteriorada.pdf . Acesso em: 15 nov. 2022.

JUBÉ, M. O. et al. **Violência Simbólica Para Pierre Bourdieu: A Relação Com Escola Contemporânea.** I Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, MineirosGO. Mar. 2017. Disponível em: < <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/68>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KAILER, P.; PAPI, S. **O Papel do pedagogo em relação a inclusão escolar.** 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/8591.pdf. Acesso em 15 nov. 2021.

KASSAR, M. C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1, p.4158. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141365382011000400005>>. Epub 07 Out 2011. ISSN 19805470. <https://doi.org/10.1590/S141365382011000400005>. Acesso em: 15 nov. 2022.

LOBO, J. A. **Conheça Debora Diniz, antropóloga eferência na discussão sobre igualdade de gênero e saúde pública no Brasil durante epidemias.** BLOG Unicamp, São Paulo, 02 jun. 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid19/conheca-deboradiniz_antropologareferencianadiscussaosobreigualdadede-generoesaudepublicanobrasil_duranteepidemias/>. Acesso em: 15

nov. 2022.

MACIEL, A. S. **Um Estudo Sobre A Evolução Das Terminologias Da Expressão “Pessoas Com Deficiência”**: A Proposição De Uma Nova Nomenclatura Como Concretização Da Dignidade Humana Contemporânea. Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica. Evento virtual, V.6, n.1, p. 56-78. jul. 2020. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3650/3c4629b274488ed08d8d59d7d6c9db7d3094.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão, diferença e deficiência**: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Currículo do sistema Lattes**. [Brasília], 26 jun. 2010. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 1º, ed. São Paulo: Moderna, 2003, p.96.

MARQUEZ, G. G. **Pensamentos de Gabriel Marquez**. Pensador. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjA5OTU3/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARTINO, M. C. **Primórdios da educação no Brasil o período heroico (1549 a 1570)**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14, p. 151154. 20 dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141324782000000200009>>. Acesso em: 15 Nov. 2022.

MEIRELES-Coelho, Carlos; Izquierdo, Teresa; SANTOS, Camila (2007). **Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca**. J. M. Sousa (Org.). Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE,

178-189. ISBN 978-989-8148-21-6.

MICELI, S. **Bourdieu e a renovação da sociologia contemporânea da cultura**. Tempo Social [online]. 2003, v. 15, n. 1, p. 6379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S010320702003000100004>>. Epub 30 Out 2007. ISSN 18094554. <https://doi.org/10.1590/S010320702003000100004>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NEGRÃO, A. M. M. **O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2000, n. 14, p. 154157. 20 dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141324782000000200010>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade [online]. 2002, v. 23, n. 78, p. 1535. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S010173302002000200003>>. Epub 13 Dez 2006. ISSN 16784626. <https://doi.org/10.1590/S010173302002000200003>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NORBERTO DALLABRIDA. **Youtube**, 13 de jul. 2013. CANAL: CLEPUL FLUL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GjSPv2ppaGU>>. Acesso em: 15 nov.2022.

NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. **O papel das Classificações da OMS CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. Revista Brasileira de Epidemiologia [online]. 2008, v. 11, n. p. 324335. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-790X2008000200014>>. Epub 17 Jul 2008. ISSN 19805497. <https://doi.org/10.1590/S1415790X2008000200014>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NUNES, S. **A Constituição De Um Legado: O Continente Das Lagens, De Licurgo Costa**. Orientador: Letícia Borges Nedel. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em História) Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180249/348345.pdf?sequence=1 &isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/180249/348345.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Acesso em: 15 nov. 2022.

ONU, **Declaração Universal Dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human_rights/universaldeclaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 26 out. 2022.

Organização Mundial da Saúde Como usar a CIF: **Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Versão preliminar para discussão. Outubro de 2013. Genebra: OMS. Disponível em: <<https://fsp.usp.br/cbcd/wpcontent/uploads/2015/11/ManualPra%CC%81ticodaCIF.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PASTORE, J. **Oportunidades de Trabalho para Portadores de deficiência**, São Paulo, LTr, 2001.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p.56. Disponível em: <[reconhecerpparalibertar.pdf \(wordpress.com\)](#)>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANTOS, V. M. DOS. **A mulher de posses e a instrução elementar na Capitania de Sergipe Del Rey nos anos setecentos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, p. 270. 2011. Disponível em: < https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4583/1/VERA_MARIA_SANTOS.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação. São Paulo: ano 5 n°. 24, jan./fev. 2002, p. 69. Disponível em: < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, G.; AMORIN, S. S. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549 1759)**. Interações (Campo Grande) [online]. 2017, v. 18, n. 4, p. 185196. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/inter.v18i4.1469>>. ISSN 1984042X. Acesso em: 15 nov. 2022.

SOUZA, E. A. M. DE. **História Da Educação No Brasil: O Elitismo E A**

Exclusão No Ensino. Cadernos da Pedagogia, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15–33, jul. 2018. Disponível em: <<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

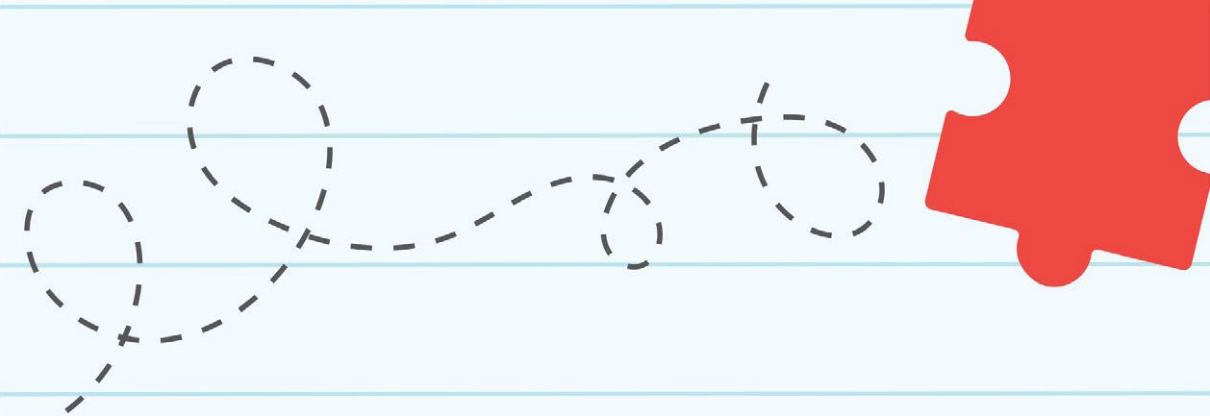
SOUZA, Sirleine Brandão de. **Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial. Educação & Realidade [online]. 2020**, v. 45, n. 2 [Acessado 1 Agosto 2023], e97373. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623697373>>. Epub 22 Jun 2020. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623697373>.

VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável.** Educação e Pesquisa [online]. 2007, v. 33, n. 1, p. 117134. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S151797022007000100008>>. Epub 25 Jul 2007. ISSN 16784634. <https://doi.org/10.1590/S151797022007000100008>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VYGOTSKY, P. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Rev. psicopedagogia. [online]. 2006, vol.23, n.72, pp. 232240. ISSN 01038486. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 15 nov. 2022.

A AUTORA

Kimberly Soares de Andrade é brasileira, natural de Santa Catarina, Brusque. Nasceu em 01 de novembro de 1999, tendo atualmente 24 anos. É formada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense, Campus Blumenau. Trabalha com educação especial e é uma estudante assídua dos temas de direitos humanos, inclusão, capacitismo e educação.



Este livro intitulado "Estigma e Educação: Relatos das Trajetórias Escolares de Sujeitos com Deficiência" teve como objetivo investigar trajetórias de pessoas com deficiência no ambiente escolar, buscando as possíveis relações com os estigmas sociais. Os objetivos específicos perpassaram pela contextualização histórica sobre a educação, relacionando as pessoas com deficiência, legislações que demarcaram mudanças sociais e educacionais, diferenciação entre classificações médicas e terminologias, o conhecimento de quatro relatos de experiências de pessoas com deficiência, problematizações a partir do sociólogo Pierre Bourdieu e identificação de desafios e possíveis contribuições para uma educação inclusiva. Este e-book traz a urgência de mudança, mudança de uma estrutura social excludente e estigmatizadora, mudança de um campo escolar que não foi criado para todos. Este e-book é um grito de resistência.

